

**BASES EPISTEMOLÒGIQUES
DEL PROJECTE
«PHILOSOPHY FOR CHILDREN»**

Treball d'investigació a càrrec de Carla Carreras i Planas
sota la direcció del Dr. J.M. Terricabras Nogueras

Girona, juliol 1995

ÍNDIX

INTRODUCCIÓ	1
I. EL CONCEPTE «FILOSOFIA»	7
Genealogia del concepte «filosofia»	7
Dewey i Lipman: La filosofia com a activitat	19
II. BASES EPISTEMOLÒGIQUES DE «PHILOSOPHY FOR CHILDREN»	31
A) RAONABILITAT	33
Racionalitat o raonabilitat?	34
Habermas i la racionalitat comunicativa	37
La «nova retòrica» de Perelman	39
Lipman: vers una <i>appropriateness</i>	41
B) EXPERIÈNCIA	50
Dewey: "En el principi era l' <i>experiència</i> "	51
Lipman: Les experiències significatives	62
C) COMUNITAT DE RECERCA	80
El diàleg filosòfic	81
El mètode socràtic	82
La <i>Ideale Sprechsituation</i> de Habermas	85
Perelman i la "teoria de la argumentació"	86
Lipman: diàleg i comunitat	87
EPÍLEG: LES BASES I EL CURRÍCULUM	101

III. LA FILOSOFIA QUE EDUCA	108
Educació i paradigmes educatius	108
a) El paradigma estàndard	110
b) El paradigma reflexiu	112
Dewey i Lipman:	
elements per a un canvi de paradigma	113
Filosofia i educació	118
El paper social del filòsof	127
 CONCLUSIÓ	 132
 BIBLIOGRAFIA	 138

INTRODUCCIÓ

"La filosofia és una disciplina humanística l'adquisició de la qual representa un enriquiment que no necessita cap altra justificació."¹

Aquesta afirmació de Lipman no deixa d'expressar una mera esperança. El cert és que, ben al contrari, cada vegada cal fer més esforços per tal de reivindicar el lloc de la filosofia en la societat, justament perquè no sembla pas que aquest "enriquiment" del qual parla Lipman resulti prou ben justificat.

Cada vegada són més nombroses les veus que, en nom de la ciència (el rigor i el mètode científics), menyspreen la filosofia per no adequar-se als paràmetres científics. Exagerant Hume, confiarien sense dubtar els volums de filosofia —escolàstica o positivista— "a les flames, car no poden contenir més que sofisteria i il·lusió"². (El problema és que molts llibres anomenats científics no s'escaparien tampoc del foc de justícia.)

Alguns estarien 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.

Finalment, hi ha aquells —del gremi— que defensen un estatut privilegiat de la filosofia per la presumpta profunditat de les seves respostes a les qüestions que més preocupen l'ésser humà.

Però cap d'aquests no és el lloc que Lipman reivindica per a la filosofia. I no és, tampoc, de cap d'aquestes propostes que prové aquell enriquiment que, segons Lipman, no necessita justificació.

Així doncs, l'afirmació inicial de Lipman només prendrà sentit en el context d'una "nova" manera d'entendre la filosofia i l'educació. I diem "nova" no per original, sinó pel fet de ser diferent de les concepcions tradicionals.

Per Lipman, el lloc propi de la filosofia és l'educació, no com un simple complement cultural, sinó precisament com un *component educatiu inexcusable*. La filosofia no és, tal com s'ensenya a les

¹ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 73.

² D. HUME, *Investigació sobre l'enteniment humà*, secc. XII, 3a. part, n. 132.

universitats i instituts, 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 pel pensar.

El projecte «Philosophy for Children»³ vol mostrar de quina manera la filosofia hauria de fer-se present en una educació així entesa.

Ara bé, quan la filosofia vol deixar de ser vista com una mera disciplina, al costat d'altres disciplines, 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 és vist com un rètol nou d'un projecte educatiu ja conegut perquè algunes de les idees progressistes que han inspirat els mètodes pedagògics renovadors d'aquest segle.

La intenció d'aquest treball és, precisament, mostrar l'especificitat de «Philosophy for Children» enfront d'aquests mètodes i reivindicar el seu component filosòfic (destriable només, com tantes altres coses que apareixeran en el treball, a efectes d'anàlisi). El projecte de Lipman 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*.

³ 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 —de moment— traduïts i adaptats (és el cas dels programes d'estètica (*Suki*) i de ciències socials (*Mark*)); d'altra banda, la necessària tasca d'adaptació dels originals a la versió catalana fa que, en alguns punts, aquesta s'allunyi del text original.

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 raons pedagògiques, les citacions que apareixen en el treball procedeixen, sempre que ha estat possible —segons els criteris de disponibilitat i correspondència amb l'original—, de les edicions catalanes. El propòsit és facilitar la lectura —sense recórrer en cap cas a traduccions pròpies. Així, a més, el lector sabrà quan i on s'aparta la versió catalana de l'original americà.

Mostrar l'especificitat filosòfica de «Philosophy for Children» suposa, en primer lloc, el replantejament del concepte tradicional de «filosofia», perquè la proposta de Lipman només pot ser entesa des d'una determinada manera de concebre la filosofia.

La "filosofia", en el projecte «Philosophy for Children», ja no és una mera especulació desinteressada, sinó que apareix íntimament relacionada amb l'"educació" —una educació que no és de cap manera una mera transmissió de coneixements. Ben al contrari, es concep la filosofia com una *activitat* involucrada en els processos educatius i l'educació com una recerca, una descoberta. En aquest context, la filosofia de l'educació tampoc no pot quedar reduïda a una mera didàctica, a una simple reflexió sobre els mètodes de transmissió dels coneixements sinó que ha d'entendre's com una reflexió sobre el coneixement i el pensament —és a dir, com una teoria filosòfica del coneixement.

Tanmateix, tot aquest plantejament no parteix de zero: aquesta mateixa necessitat de revisar i redefinir el paper de la filosofia i de l'educació ha estat ja present en el pensament de molts autors. La proposta de Lipman és fruit de tota una sèrie d'influències en aquest camp.

Un dels autors que, al nostre parer, ha pogut influir més l'obra de Lipman ha estat John Dewey (1859-1952), filòsof i pedagog nord-americà; que ha tractat d'una manera molt lúcida la qüestió de la relació entre filosofia i educació.⁴

Dewey, ja als anys 20, reclamava la necessitat d'una reconstrucció en la filosofia i en l'educació. La seva proposta pretenia reconciliar aquests dos àmbits a partir d'una *activitat* global. Però la reconstrucció, segons ell, havia de passar necessàriament per la reformulació de nocions tradicionalment emprades per filòsofs i educadors. Conceptes com ara «experiència» «raó», «recerca», «comunitat»... —nocions en l'estudi i anàlisi de les quals Dewey esmerçà molts dels seus esforços— esdevenen els eixos a partir dels quals s'estructuraran la filosofia i l'educació

⁴ No pretenem afirmar que el pensament deweyà sigui l'única font inspiradora de «Philosophy for Children»; ans al contrari, el projecte recull un gran nombre de fonts i referències de tota la història de la filosofia. Per a fer-se una idea de la gran quantitat de coneixements i material filosòfic que s'hi troben al darrera, vegeu els volums de *Fonts i referències bibliogràfiques* pertanyents a *La descoberta de l'Aristòtil Mas* i al *Pimi*.

reconstruïdes, les quals ja no poden entendre's des dels plantejaments tradicionals.

Precisament, una recent investigació de Marie-France Daniel⁵ ha posat de manifest el rerafons pragmàtic —principalment deweyà— del pensament de Lipman, donada la gran coincidència entre les seves maneres d'entendre la filosofia i l'educació.

Tanmateix, el treball de Daniel fa molta incidència en el vessant educatiu de les propostes d'ambdós autors, mentre que el nostre propòsit és mostrar el caràcter filosòfic del treball de Lipman. I la connexió Dewey-Lipman només pot ser-nos d'interès si ens ajuda —d'alguna manera— en aquesta tasca.

La nostra hipòtesi —més enllà de Daniel— és que «Philosophy for Children» és una teoria del coneixement portada a la pràctica filosòfica; que posa en joc, doncs, les bases que garanteixen el coneixement (en sentit ampli).

En aquesta línia, l'esforç de Dewey per dur a terme la reformulació de conceptes filosòfics com els que hem esmentat —«experiència» «raó», «recerca», «comunitat»...— ens fa plantejar la possibilitat que siguin justament aquestes nocions les bases epistemològiques que estructurin el projecte «Philosophy for Children» —i, en general, qualsevol altre projecte que pretengués ser alhora una teoria del coneixement i una filosofia de l'educació.

És per això que la nostra tasca investigadora no pot quedar limitada al projecte «Philosophy for Children», sinó que l'estudi de les seves bases filosòfiques passa també per l'anàlisi dels conceptes deweyans. Per això, la filosofia de John Dewey mereixerà una atenció especial dintre del nostre repàs d'aquestes nocions al llarg de la història de la filosofia.

La nostra proposta —que esperem justificar— és que els conceptes que s'haurien de descriure i analitzar són els de "raonabilitat"⁶, "experiència" i "comunitat de recerca". Cadascun

⁵ M.F. DANIEL, *La philosophie et les enfants. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1992.

⁶ «Raonabilitat» en tant que manifestació de la «raó» o «racionalitat» humana. Tractarem el tema a l'apartat II.A.

d'ells és condició necessària —tot i que no suficient— del pensament i, per tant, de la filosofia entesa en un determinat sentit.

De la mateixa manera que «Philosophy for Children» no és una simple metodologia, la raonabilitat i l'experiència —d'una banda— no són simples nocions psicològiques ni la comunitat de recerca i el diàleg —de l'altra— són mers instruments pedagògics o didàctics per a obtenir eficàcia educativa. Amb això entenem, justament, que el pensament ben estructurat (allò que Lipman anomena *excellent thinking*⁷) no és possible si no es tenen en compte aquestes nocions i no s'intenta trobar-los un lloc dintre de l'exercici de la filosofia i l'educació.

L'estudi d'aquests conceptes comprèn dues etapes:

En primer lloc, l'anàlisi i descripció dels conceptes abans esmentats en Dewey i Lipman i la seva contrastació amb altres anàlisis i descripcions més tradicionals. (Caldrà fer un repàs a la història de la filosofia per tal d'extreure'n les anàlisis i descripcions més rellevants d'aquests conceptes per tal de poder establir una comparació adequada.)

Pel que fa a Dewey, això suposa analitzar les seves obres més importants des de l'òptica de la noció que es tracti a cada moment; quan a Lipman, aquesta primera part ha de basar-se en l'estudi detallat dels conceptes, tant en els seus llibres teòrics com en les novel·les i manuals del seu projecte.

No ens interessa tant mostrar fins a quin punt els conceptes deweyans són la font d'inspiració de les bases filosòfiques de «Philosophy for Children», com el fet que les anàlisis de Dewey ens ajudin a perfilar i presentar filosòficament les nocions lipmanianes, les quals, per les mateixes característiques del projecte, resten implícites.

Un cop analitzats la noció de filosofia i els conceptes que la fonamenten —que són la base també del projecte de Lipman—, quedarà encara per veure de quina manera aquestes bases i la concepció de la filosofia que s'ha proposat han d'incidir en la nova consideració del paper i el sentit de l'educació. Això vol dir marcar les distàncies entre l'educació tradicional i una educació íntimament

⁷ Vegeu M. LIPMAN, *Thinking in Education*, pp. 23-25. Aquesta qüestió serà tractada més endavant en l'apartat corresponent a la noció d'experiència.

l·ligada a la pràctica filosòfica, senyalant aquells elements que poden portar a un canvi de paradigma.

I precisament són els conceptes abans enumerats —raonabilitat, experiència i comunitat de recerca— els elements que permetran una nova direcció en educació. Una ullada al mateix projecte de Lipman permetrà de veure i justificar fins a quin punt aquestes nocions formen part integrant i imprescindible del conjunt de la proposta lipmaniana, tant com a projecte filosòfic com des de la seva vessant de projecte educatiu. Sense aquestes bases epistemològiques no és possible el desenvolupament del pensament crític i creatiu que és, en definitiva, la garantia de la reconstrucció de la filosofia i del canvi de paradigma educatiu.

D'aquesta manera quedaria argumentada la línia de recerca que ha guiat aquesta investigació: la validesa filosòfica d'un projecte presumptament merament educatiu, garantida per la unitat intrínseca entre filosofia i educació.

I. EL CONCEPTE «FILOSOFIA»

Ja s'ha dit a la introducció que l'estudi de les bases filosòfiques de «Philosophy for Children» exigeix prèviament l'anàlisi del concepte de filosofia. Sense tenir clar prèviament el paper que se li atorga en el projecte no serveix de res començar a parlar de l'estatut epistemològic d'unes nocions que, justament, depenen del sentit que es vulgui donar al terme «filosofia».

Genealogia del concepte «Filosofia»

Abans d'entrar a definir la nostra posició pel que fa al concepte «filosofia», pensem que serà bo i aclaridor fer una genealogia d'aquesta noció per tal d'intentar situar la concepció que fonamenta el projecte lipmanià i mostrar d'on prové. No és un treball senzill pel fet que «filosofia» no és un concepte unívoc, sinó que al llarg de la història ha tingut moltes i diferents definicions i objectius.

Segons Josep Ferrater Mora, el nombre d'aquestes definicions s'ha incrementat de manera alarmant en l'època contemporània. Al seu escrit "La filosofía en el mundo de hoy", Ferrater parla de la «discordia filosófica contemporánea»:

"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"⁸.

Filosofia, traduït tradicionalment per "amor a la saviesa", procedeix dels termes primitius grecs *filos* (amic) i *sofia* (saviesa). Però el mateix terme *sofia* presenta ja una vaguetat que traslladarà immediatament al seu derivat, la *filo-sofia*. El què és la saviesa pot tenir dues lectures: d'una banda, saviesa en tant que coneixement

⁸ 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.

teòric; de l'altra, saviesa en tant que coneixement⁹ 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, *sofia* significà "habilitat per practicar una operació determinada"; a *La Ilíada*, per exemple, Homer usa *sofia* per designar l'habilitat del fuster que construeix un vaixell¹⁰. Més endavant, es va estendre l'ús del terme per designar un "art" qualsevol.

Tanmateix, ja des de l'època d'Herodot (s. V aC), la significació de *sofia* anà oscil·lant entre un sentit fonamentalment teòric i un sentit predominantment pràctic.

Sembla ser un tòpic majoritàriament acceptat 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. La manca de documentació ens impedeix anar gaire més enllà del tòpic.

En Heràclit, trobem una primera definició de saviesa:

"la sabiduría es una sola: *conocer la razón*, por la cual todas las cosas son dirigidas por todas,"¹¹

de la qual sembla que en podríem extreure la conclusió que la saviesa, segons Heràclit, té essencialment un sentit teòric. Tot i així, que tingui un sentit teòric no vol dir identificar la saviesa amb l'erudició ja que 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."¹²

Tanmateix, tot i que la saviesa, segons Heràclit, suposa "conèixer la raó" en un sentit teòric, es podria defensar un cert

⁹ 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.

¹⁰ Vegeu HOMER, *La Ilíada*, XV, 412, Ed. Alpha, Barcelona, 1978.

¹¹ HERÁCLITO, *Fragmentos*, frag. 41, p. 213 (el subratllat és meu).

¹² Ibid., frag. 40, p. 213 (el subratllat és meu).

aspecte ètic —i, per tant, pràctic— en la filosofia d'Heràclit¹³. De fet, la 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 al vessant pràctic de la saviesa —més o menys explícit en Heràclit— que posteriorment es farà més palès en la filosofia estoica¹⁴.

Qui sí que ha passat a la història com un dels grans interessats en l'aspecte ètic (pràctic) de la investigació filosòfica és Sòcrates. Aquest 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 manera de ser de la vida. És per això que Sòcrates ataca tota doctrina que no tingui per objecte únic examinar el bé i el mal: es tracta primerament de saber què ha de conèixer l'home per aconseguir la felicitat interior (més que no pas la felicitat —incompleta— que resulta del gaudi de les coses externes). 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, en la forma clara de la definició, no tant amb finalitats especulatives com pràctiques.

En Sòcrates, es dona l'equiparació plena entre saber i virtut: el savi, que coneix què és recte, actuarà també amb rectitud. Segons Sòcrates, ningú no fa el mal a gràtiant:

Jo estic ben convençut que cap home intel·ligent no creu que ningú falti expressament ni faci expressament coses lletges i dolentes, ans els intel·ligents saben prou bé que tots els qui fan coses lletges i dolentes ho fan sense adonar-se'n¹⁵.

Així, la saviesa del savi no és una saviesa merament intel·lectual, tot i que abarca el saber intel·lectual. L'ideal de la saviesa, en Sòcrates, està basat en la fusió d'allò que és teòric amb

¹³ Vegeu, per exemple, M. MOREY, *Los presocráticos*, Montesinos, Barcelona, 1988.

¹⁴ 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 *Cràtil*).

¹⁵ PLATÓ, *Protàgores*, 345d-e.

allò que és pràctic, és a dir, en el supòsit que el saber i la virtut són una i la mateixa cosa.

Però aquest intel·lectualisme ètic socràtic no sembla que tingui una continuació immediata. La saviesa, en Plató, torna a adquirir un sentit eminentment teòric i especulatiu.

Plató concep la saviesa com la virtut superior, paral·lela a la classe superior dins de la Ciutat ideal i a la part més elevada de l'ànima en la divisió tripartida d'aquesta. La Saviesa, per a ell, és el coneixement de la vertadera realitat, és a dir, el món ideal. Tanmateix, també admet altres significats de saviesa; per exemple, el significat original del concepte com a art, en el sentit de l'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 entre altres:

"El zapatero puede juzgar de la bondad de un par de zapatos, pero no puede ser juez en una cuestión mucho más importante: la de si conviene llevar zapatos y cuándo hay que llevarlos."¹⁶

Seguint aquesta direcció, Plató distingeix entre el filòsof i el filòdox —que estima la *doxa*¹⁷. Els veritables filòsofs són els qui estimen l'espectacle de la veritat i són capaços d'avançar fins a 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 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. És a dir, es reconeix el *saber fer* del sabater però es nega la possibilitat que aquest pugui ocupar-se de manera satisfactòria d'aquelles qüestions, vertaderament importants, que impliquen els valors; si ho intentés esdevindria filòdox i no pas filòsof:

¹⁶ J. DEWEY, *La reconstrucción de la filosofía*, p. 52.

¹⁷ Vegeu PLATÓ, *La República*, V, 474c-480a, pp. 54-66.

"I a la filosofia tanmateix, tot i que és aquesta la seva situació, li resta, si més no comparada amb les altres arts¹⁸, un prestigi més sublim, que atreu molta gent de naturalesa imperfecta, que té el cos tan estropellat per l'exercici dels oficis manuals com les ànimes trencades i esmussades per les seves innobles ocupacions"¹⁹.

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):

"Las condiciones de vida que reinaban en Grecia, especialmente en Atenas, cuando se formuló la filosofía clásica europea, establecían una división tajante entre el obrar y el conocer, y esta división se extendió hasta convertirla en una separación completa entre la teoría y la «práctica»"²⁰.

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

¹⁸ No ens aturarem en el fet que en aquest fragment Plató fa referència a l'aspecte tècnic de la filosofia en tant que art: "comparada amb les *altres* arts". És evident que, per Plató, la filosofia és molt més que una simple tècnica.

¹⁹ PLATÓ, *La República*, VI, 495d, p. 88.

²⁰ J. DEWEY, *La reconstrucción de la filosofía*, p. 13.

neix la filosofia. Així doncs, no és casual que la filosofia i els homes d'or que la cultiven estiguin situats al vèrtex 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.

El predomini del significat teòric de *sofia* va assolir la seva màxima expressió en Aristòtil, quan aquest va considerar la saviesa com la ciència dels primers principis i la identificà amb la filosofia primera:

"el sabio no sólo debe conocer lo que sigue de los principios sino también poseer la verdad sobre los principios. De manera que la sabiduría será intelecto y ciencia, una especie de ciencia capital de los objetos más honorables"²¹.

Tot i que "tots els homes desitgen per naturalesa saber"²², hi ha, segons Aristòtil, 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 mateix 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. (Aquesta tradició ha influït també en el desenvolupament de la lògica i les matemàtiques: tot i que 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

²¹ ARISTOTELES, *Ética nicomáquea*, VI, 7, 1141a 20, pp. 275-276.

²² ID., *Metafísica*, I, 980a, p. 2.

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"²³. Així, la recuperació "pràctica", "quotidiana" de la lògica i la matemàtica és un fet molt recent: fins al tombant del segle XIX al XX no s'experimenta un avenç significatiu en aquest sentit, gràcies sobretot als treballs pioners de Boole, Cantor, Whitehead i Russell)

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 grau²⁴. 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"²⁵).

Plató i Aristòtil estan tan d'acord a considerar el filòsof com l'amant del saber pel saber com ho estan pel que fa al contingut mateix d'aquest saber. Així, 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:

²³ E. TRILLAS-C. ALSINA-J.-M. TERRICABRAS, *Introducción a la lógica borrosa*, p. 37.

²⁴ Com en Heràclit, també en Aristòtil la saviesa (*sofia*) 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.

²⁵ ARISTOTELES, *Metafísica*, I, 982a12, p. 11.

"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 són inmanentes en las cosas que participan de ellas"²⁶.

Això sembla ser una expressió de l'interès d'Aristòtil per l'univers visible, mentre que Plató no s'interessava en realitat 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. Tot i això, queda ben palès que, en un i altre, *sofia* designa un coneixement teòric.

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

I encara que "está claro que la sabiduría es ciencia e intelecto de lo más honorable por naturaleza"²⁷, la saviesa no esgota les disposicions de l'ànima, sinó que només dóna fe de l'ànima racional i científica; encara queda l'ànima racional raonadora.

A l'*Ética nicomáquea*, Aristòtil escriu:

"correspondiéndose con distintos géneros de cosas, hay en el alma genéricamente distintas partes, cada una de las cuales por naturaleza se corresponde con su propio género, ya que es por cierta semejanza y parentesco con ellos como se establece su conocimiento"²⁸.

És en aquest punt que Aristòtil parla de 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 "la producción es distinta de la acción"²⁹. Ambdues fan referència a les coses els principis de les quals poden ser d'una altra manera (a diferència de la saviesa), és a dir, a les coses contingents.

Saviesa i prudència són les virtuts que corresponen a cadascuna de les parts de l'ànima racional. El nom *sofia* es refereix,

²⁶ Ibid., I, 991a12ss., p. 68.

²⁷ Ibid., VI, 7, 1141b 4, p. 276.

²⁸ ID., *Ética nicomáquea*, VI, 1, 1139a 10, p. 268.

²⁹ Ibid., VI, 4, 1140a, pp. 271-272.

doncs, a allò teòric o contemplatiu, a diferència del vocable *fronesis* (traduït per "prudència"), que es refereix a allò pràctic o actiu:

"la prudencia es un modo de ser racional verdadero y *práctico*, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre"³⁰.

La primera produeix felicitat amb la seva possessió i exercici — "la sabiduría filosófica no es la causa eficiente de la felicidad, sino su causa final"³¹—; la segona investiga les coses que poden fer feliç l'home. Però ambdues formen part de la "virtud total"³².

De la mateixa manera, podríem dir que la filosofia —en sentit ampli—, en Aristòtil, té una vessant teòrica —la Filosofia Primera: *sofia*, 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".

En el període hel·lenístic, les nocions de saviesa (*sofia*) i prudència (*fronesis*) —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 relacionada amb l'ideal socràtic del savi, que no és només l'home que sap, sinó l'home d'experiència. El savi 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.

Tanmateix, aquesta ampliació de la *sofia* 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. (Avui encara, tot i els anys, aquest desfasament entre teoria

³⁰ Ibid., VI, 5, 1140b, p. 273 (el subratllat és meu).

³¹ Ibid., VI, 12, 1144a nota 136, p. 285.

³² Vegeu Ibid., VI, 12, 1144a 5, p. 285.

i praxi continua vigent en camps ben significatius de l'educació, p.e. en el prestigi desmesurat del BUP i en el desprestigi immerescut de la Formació Professional.)

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.

De fet, 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. D'aquesta manera, la *sofia* 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 quedaven relegats a l'àmbit de l'ètica que, tot i formar part de la filo-sofia, no semblava comptar massa en els interessos immediats del savi.

La qüestió era arribar a l'origen comú i únic³³ 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 hi trobem intents de fonamentació deductiva de petites parcel·les del coneixement humà, sinó que s'hi generalitza el plantejament i s'intenta la fonamentació última de *tot coneixement possible*. De Descartes arrenca, al capdavant, 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 a altra cosa que a trobar la seguretat i rebutjar la terra movedissa i la sorra, per a trobar la roca o l'argila"³⁴.

³³ 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.

³⁴ R. DESCARTES, *Discurs del mètode*, p. 38.

Les solucions que s'ofereixen són, certament, diverses, però es basen totes en la idea d'un *fonament estrictament necessari*.

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 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"³⁵.

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, urgentment, trobar una solució.

Aquestes discussions i 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 al revés. És d'aquesta manera, privilegiant un aspecte en detriment de l'altre —des de qualsevol de les dues teories 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.

L'escàndol filosòfic de què es lamenta Kant no només no ha cessat sinó que s'ha vist aguditzat pel fet que al llarg de la història

³⁵ I. KANT, *Crítica de la Razón Pura*, B XXXIX, nota, p. 32.

de la filosofia ha estat constant l'intent —per bé que divers cada vegada— de re fonamentar el saber filosòfic i de resoldre *tots* els problemes.

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, 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.

"El coneixement heretat es posa, doncs, en qüestió, i s'hi posa també la forma d'accés a aquest coneixement"³⁶.

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.

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 trobat la fórmula 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 afegit carregós però inevitable.

³⁶ J.M. TERRICABRAS, *La comunicació*, p. 210.

Un dels clams d'aquest darrer segle i mig que podia haver estat més productiu a l'hora de bandejar el dualisme obsessiu i corsec entre teoria i pràctica es va fer sentir des de diferents àmbits, potser partint de pressupòsits contraris i amb objectius i finalitats ben diferents, però amb un denominador comú: l'activitat.

Les tesis de Marx i l'instrumentalisme de Dewey, per exemple, tenen en comú —malgrat les grans diferències— l'atac a la concepció tradicional de la filosofia i 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 transformar-lo"³⁷. 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 ha caigut en el pou sense fons de la indiferència. 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.

Dewey i Lipman: la filosofia com a activitat

Aquest *flash-back* en la genealogia del concepte ha servit per veure que les posicions respecte a la filosofia han estat i són molt variades: cada sistema filosòfic pot valer com una resposta tant pel que fa a la concepció de la filosofia com pel que fa a què representa l'activitat filosòfica per a la vida humana.

No hi ha —no hi pot haver—, doncs, una solució a la discòrdia filosòfica?

Com ja hem dit, fins ara tots els intents —moderns i contemporanis— de resposta han estat *només* intents de trobar la fonamentació única de la diversitat en el coneixement. Però el

³⁷ K. MARX-F. ENGELS, "Tesis sobre Feuerbach" a *La ideologia alemanya*, I, Ed. 62, Barcelona, 1969.

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 aconseguixen augmentar el nombre —potser sí escandalós— de teories pretesament fonamentadores.

Del que es tractaria, doncs, és trobar algun element que ens permetés sortir d'aquest mal pas. Com 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 encara, a sospitar que l'orientació mateixa de la resposta ha de tenir algun defecte bàsic."³⁸

I aquesta és també la sospita de F.P. Ramsey:

"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 refusen quelcom assumit com a obvi per part d'ambdós disputants."³⁹

Segons això no es tracta tant d'inventar o construir noves respostes sinó d'analitzar i replantejar els fonaments comuns a tots aquests intents. El problema de la filosofia podria ser 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:

"Las doctrinas filosóficas, que estaban virtualmente en desacuerdo acerca de todo lo demás, coincidían en partir del supuesto de que su labor característica era la de la búsqueda de *lo inmutable y último*"⁴⁰.

Tenim d'una banda la intuïció que el problema prové d'un error en els supòsits comuns i, de l'altra, hem identificat aquest pressupòsit. Ajuntant aquestes dues afirmacions podem concloure

³⁸ J.-M. TERRICABRAS, *Fer filosofia avui*, p. 52.

³⁹ F.P. RAMSEY, *The Foundations of Mathematics*, citat a J.-M. TERRICABRAS, *Fer filosofia avui*, p. 52.

⁴⁰ J. DEWEY, *La reconstrucción de la filosofía*, p. 15 (el subratllat és meu).

que l'error es troba en la identificació de l'objecte de la filosofia com a 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 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"⁴¹.

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

Admetent l'error de plantejament, la possible via de solució hauria d'incidir en aquestes dues direccions: d'una banda, la redifinició de l'objecte de la filosofia i, de l'altra, la de la seva funció. Això significa un canvi 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 veritable i 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 la concepció aristotèlica de la filosofia com a projecte global unitari de teoria i pràctica 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

⁴¹ M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 11.

"problemes formals i estudis erudits del passat"⁴². Com va dir Wittgenstein, "la filosofia no és cap doctrina, sinó una activitat"⁴³.

Dewey i Lipman coincideixen també en afirmar la necessitat d'una reconstrucció de la filosofia com a activitat, però lluny de l'activitat que suposava 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 dona l'exercici filosòfic i als problemes que poden sorgir d'aquestes circumstàncies.

Així, tot i que Plató privilegiï l'especulació en el buit i rebutgi qualsevol art manual no vol dir que no faci filosofia; el que de fet passa és que limita l'activitat filosòfica a una de les seves 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:

"La reconstrucción no puede ser menos que la tarea de desarrollar, de formar, de producir (en el sentido literal de este vocablo) los instrumentos intelectuales que habrán de llevar de una manera progresiva la investigación hacia las realidades profunda y totalmente humanas —es decir, morales— de la situación y del panorama de nuestro tiempo"⁴⁴.

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?

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

⁴² Vegeu J. DEWEY, *La reconstrucción de la filosofía*, p. 10.

⁴³ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus*, 4.112.

⁴⁴ J. DEWEY, *La reconstrucción de la filosofía*, p. 27.

sew note sounded, suggesting that philosophy has practical applications (...) Nevertheless, *applying* philosophy and *doing* it are not identical."⁴⁵

I em sembla veure en aquest punt la diferència entre el plantejament de Dewey i el de Lipman. Tot i que ambdós coincideixen en afirmar la necessitat de la recuperació de l'element actiu i de la dimensió pràctica en la filosofia, no ho fan ben bé en els mateixos termes.

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. L'aplicació del mètode empíric és, segons ell, la causa de l'èxit i el prestigi de què gaudeixen les ciències en el nostre món. Aquest tipus de mètode té prou validesa en un moment donat per explicar allò que ens preocupa i alhora la suficient flexibilitat per poder ser modificat en l'instant que les circumstàncies concretes ho requereixin.

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 pot voler 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.

Tanmateix, la defensa del mètode empíric no significa una reducció de totes les disciplines a ciència sinó, més aviat al contrari, una ampliació dels termes "empíric" i "ciència" i tots els que hi estan relacionats.⁴⁶

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. En Lipman, no hi hauria

⁴⁵ M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, pp. 11-12.

⁴⁶ Tractarem aquest tema en l'apartat II.B sobre l'experiència.

distinció entre fer i aplicar; fer filosofia no es pot distingir del mètode que cal aplicar per a fer-ne:

"Philosophy is the discipline whose form and pedagogy are one and the same"⁴⁷.

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

"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*."⁴⁸

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, la qual cosa ens fa suposar que, en el pensament socràtic, sí que es donava la distinció entre el fer i l'aplicar: 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 poder ser somesos 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 que ens remet, alhora, a una altra diferència important entre Dewey i Lipman: la finalitat de la filosofia. Sembla que, per Sòcrates i Dewey, la filosofia ha de trobar respostes, solucions —definitives en el cas de Sòcrates i provisionals en el de Dewey— als problemes que se li plantegen a l'home. Per

⁴⁷ M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 34.

⁴⁸ Ibid., p. 12.

Lipman, en canvi, les respostes no són, elles mateixes, la finalitat de l'activitat filosòfica⁴⁹:

"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."⁵⁰

Al seu article «Filosofía»⁵¹, 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 es dona 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. It is not that philosophers are inclined to celebrate such difficulties and make no effort to remove them but proposing clarifications and elucidations. It is simply that philosophers recognize such efforts as inherently Sisyphean: the problematic is inexhaustible and reasserts itself remorselessly, whatever our efforts. (...) The significance of this quest for the problematic is that it *generates* thinking."⁵²

⁴⁹ És significatiu el fet que en l'índex temàtic —inexistent a l'original— de *Recerca ètica* (manual que acompanya el *Lisa*), J.-M. Terricabras —autor de l'edició catalana i, per tant, d'aquest utilíssim índex temàtic— fa que l'entrada «Filosofia» remeti a l'entrada «Pregunta filosòfica».

⁵⁰ M. LIPMAN-A.M. SHARP, *Recerca ètica*, p. 40.

⁵¹ J. FERRATER MORA, *Diccionario de filosofía*, vol. II, p. 1180.

⁵² M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 33.

Així, la filosofia engendra pensament a través de la recerca del que és problemàtic, xocant, perplexant. Aquesta actitud la porta a prendre l'experiència humana com a problemàtica, a posar en qüestió temes d'abast universal i intergeneracional 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* sobre la realitat. La filosofia és, doncs, una activitat problematitzadora.

També Dewey entén la realitat com a problemàtica en el sentit que es dóna una barreja inevitable d'estable i inestable. El problema és que Dewey pretén abordar aquesta barreja directament i no respecta la distinció entre llenguatge i metallenguatge, caient fàcilment en una nova versió de la paradoxa de les classes de Russell. La nostra única possibilitat de referir-nos al món, a aquesta multiplicitat ineludible, és a través del llenguatge. La qüestió, doncs, és si aquesta filosofia que intenta explicar el món —ja no la seva totalitat, com pretenia la filosofia tradicional—, s'explica o no s'explica a ella mateixa, és a dir, si la filosofia forma o no forma part del món.

Si, com diu Wittgenstein, "els límits del meu llenguatge són els límits del meu món"⁵³, no sembla pas que el llenguatge filosòfic pugui situar-se més enllà dels límits del món. Però aleshores, la solució a la paradoxa —com en la paradoxa de Russell— passa per la distinció entre els diferents nivells de llenguatge, entre llenguatge i metallenguatge; el darrer pot referir-se al primer no pas situant-se fora d'ell, sinó a un altre nivell.

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. Això no vol dir analitzar i jutjar les opinions o teories determinades sinó més aviat els problemes que presenten els diferents llenguatges —les diferents disciplines— quan intenten parlar d'aquest món.

Sembla que Lipman sí que ha tingut més en compte aquest punt en la seva reconstrucció de la noció de filosofia:

⁵³ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus*, 5.6.

"We must aspire to think in the different languages that the disciplines represent".⁵⁴

"When we encounter those prefixes, "*philosophy* of science", "*philosophy* of history", and so on, we are grappling with the problematic aspects of those disciplines".⁵⁵

Només en aquesta visió podem fonamentar totes les afirmacions filosòfiques, siguin quines siguin. L'activitat filosòfica és fonamentadora de qualsevol altra activitat de coneixement reflexiu, està a la base de qualsevol activitat cognoscitiva humana —a partir d'un cert nivell—: "la filosofia és pensament". L'activitat filosòfica és també el suport de la separació entre ciències i humanitats i, de fet, de tots els dualismes. És per això que aquests dualismes només es poden resoldre si s'apella a la seva base comuna. Així, es pot acabar d'una vegada per sempre no només amb l'anomenat "escàndol de la filosofia" que Kant 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»⁵⁶ que travessa les disciplines situades longitudinalment.

D'aquesta manera la filosofia pot travessar les disciplines per qualsevol punt, descobrint perplexitats, 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 trasantó, 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"⁵⁷. 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

⁵⁴ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 18.

⁵⁵ ID., *Philosophy goes to School*, p. 33.

⁵⁶ La imatge és de J.M. Terricabras, no pas de Lipman.

⁵⁷ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 55.

vol explicar-ho 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'*ancilla philosophae*.

I és en aquest sentit que es veu com la filosofia és diferent de les altres disciplines: en tant que és l'única disciplina transversal, és l'única que pot pretendre tenir algun tipus de relació amb *qualsevol* disciplina, encara que aquesta relació sigui la de "fibló" i, per tant, la seva presència resulti incòmoda a les altres disciplines⁵⁸. La filosofia així entesa respondria al clam d'aquell orador que demanava

"un Ministerio de Perturbación, una fuente reglamentada de desazones; un destructor de rutinas; un socavador de la satisfacción que se tiene"⁵⁹.

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. No sembla pas que tothom que pensa pel mer fet de pensar ja faci filosofia. 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. Però aquestes tècniques bé es poden ensenyar i les habilitats necessàries bé es poden aprendre; això no vol dir que pel fet que això sigui urgent no sigui també difícil. Les tècniques filosòfiques, però, 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. S'adquireixen amb estudi, experiència i dedicació.

⁵⁸ Aquesta condició de "fibló" és també la que, a la Grècia antiga, 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.

⁵⁹ citat per J. DEWEY a *La reconstrucción de la filosofía*, p. 19.

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"⁶⁰.

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

Aquesta idea de filosofia la distingeix clarament d'altres disciplines i d'altres concepcions de la filosofia:

— 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 pot reduir-se a psicologia: ja hem esmentat abans que la filosofia genera pensament a partir de la recerca d'allò que és problemàtic; contràriament, la psicologia no s'encamina a generar pensament sinó que pretén estudiar les condicions de possibilitat del coneixement i el seu desenvolupament en condicions de mínima intervenció;

— la filosofia, finalment, tampoc no és una ciència. Si estem d'acord en el fet que la filosofia confronta, provoca i problematitza, no pot ser considerada una ciència (en el sentit restringit del terme) ja que aquesta només explica i descriu i, més que interessada en l'interrogant està interessada en la seva desaparició.

Així doncs, entenem que Lipman concep 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.:

"El conocimiento no es una finalidad. Queremos rehacer la vida humana, la experiencia humana, para que sea más rica, más agradable,

⁶⁰ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 54.

más apreciada. ¿Por qué el conocimiento tiene que ser una finalidad?"⁶¹.

Per això, cal que la noció de filosofia escapi a l'encotillatge 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 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» (instruïda⁶²) 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.

⁶¹ E. BOSCH, "Entrevista con M. Lipman", *Cuadernos de Pedagogía*, p. 20.

⁶² M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 135.

II. BASES EPISTEMOLÒGIQUES DE «PHILOSOPHY FOR CHILDREN»

Hem dit que la filosofia se sent atreta per allò que és problemàtic i controvertit, i que la filosofia és pensament. Justament és el sentit de la recerca d'allò que és problemàtic és el que genera el pensar.

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 per a que pensin per si mateixes.

L'activitat filosòfica és el resultat de la voluntat (sovint espontània) de *verbalitzar el sentit* del món (coses, paraules, persones, déus, teories, interpretacions, sentits....). Aquesta activitat té dos vessants (només destriables des del punt de vista metodològic): l'analític, que afavoreix el pensament crític; i el sintètic, que permet fer judicis de valor i, en definitiva, incentiva el pensament creatiu.

"La tasca de la filosofia és aclarir significats, posar al descobert allò que està assumit i els pressupòsits, analitzar els conceptes, considerar la validesa del processos del raonament i investigar les implicacions de les idees i les conseqüències que per a la vida humana té el fet d'adherir-se a unes idees i no a unes altres."⁶³

Però la filosofia també "és generadora d'idees i precedeix el desenvolupament de cada nova empresa científica"⁶⁴ i, en aquest sentit, estimula el pensament creatiu.

I és en aquest doble sentit —quant a estímul del pensament crític i creatiu— que Lipman pot parlar d'"enriquiment"⁶⁵.

⁶³ Ibid., p. 152.

⁶⁴ Ibid., p. 153.

⁶⁵ Vegeu la Introducció d'aquest treball.

Però, tal com hem apuntat a la introducció, la nostra hipòtesi és que per tal que pugui donar-se un pensament *excellent*⁶⁶ calen dues condicions absolutament necessàries: la raonabilitat i l'experiència. Aquests components, bases epistemològiques del projecte, són, doncs, condició de possibilitat d'aquest enriquiment.

Així, doncs, s'apela a la raonabilitat de l'individu i a la seva capacitat per a fer de la seva experiència una eina per a la transformació crítica i creativa del seu entorn.

Raonabilitat —i no només racionalitat— i experiència són pressupòsits inevitables de l'activitat filosòfica.

Tanmateix, aquesta activitat filosòfica no es pot dur a terme a nivell individual sinó que té *necessàriament* un component social; perquè precisament el fet que la persona sigui oberta introdueix un altre element essencial en el procés de recerca: l'altre. El jo obert és, així, necessàriament dialogant i la recerca és, també necessàriament, col·lectiva. El jo perd aleshores la seva qualitat d'observador neutral i privilegiat i es veu obligat a fer ús de la seva capacitat d'escoltar i de respondre amb raons.

Això porta directament al tema de la comunitat de recerca, que s'afegeix a la raonabilitat i a l'experiència en tant que condició inexcusable d'una activitat filosòfica plenament enriquidora.

Caldrà, però, anar argumentant aquestes afirmacions al llarg de l'anàlisi d'aquests conceptes.

⁶⁶ Parlarem del tema del pensament amb més detall a l'apartat II.B.

A) RAONABILITAT

L'home és, segons la definició tradicional, un animal *racional*. Aquesta és la característica per la qual es distingeix dels altres animals. Segons això, la qualitat de racional és quelcom inherent a l'ésser humà: qualsevol persona, simplement pel fet de ser-ho, ja és racional. Però, què vol dir que l'home sigui un animal racional? Segons la tradició filosòfica, això significa que l'home està dotat de raó, que té la facultat d'emetre judicis, de donar raons, d'en-raonar, d'argumentar, de decidir.

Tanmateix, l'home no és només un animal racional, sinó també *raonable*. La filosofia s'ha ocupat tradicionalment de l'home i, per tant, s'ha ocupat també de la seva raó. Però la racionalitat no és l'única manifestació de la raó humana. El problema és que, sovint, es confonen racionalitat i raonabilitat.

De fet, tota la història de la filosofia s'ha ocupat també de la raonabilitat de les seves afirmacions i tesis. Però, en aquest cas, la raonabilitat només tenia una finalitat instrumental: garantir la coherència i consistència de les tesis i afirmacions filosòfiques. En el nostre cas, no es tracta d'una raonabilitat instrumental sinó substantiva; és a dir, ens interessa la raonabilitat específicament, en ella mateixa. No es tracta de concentrar-se en les tesis que es defensen, sinó més aviat en la raonabilitat amb què es defensen. Així, seran les tesis i les afirmacions les que adquiriran un paper instrumental.

L'interès per la raonabilitat humana no és gratuït; es basa en la necessitat de trobar una condició fonamentadora al fer de l'home que acabi amb les picabaralles que han sembrat la història de la filosofia. A més, apostar per la raonabilitat significa apostar també per aquella "nova" manera d'entendre la filosofia a partir de la qual el filòsof reivindica el seu lloc en la societat i en el camp del coneixement.

Racionalitat o raonabilitat?

El que cal, en primer lloc, és intentar fer una anàlisi dels conceptes de «racionalitat» i «raonabilitat», per tal de mostrar les diferències entre un i altre i establir, així, les bases des de les quals partim.

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 G.E.C., 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 (ja que nosaltres partim de la hipòtesi -que intentarem demostrar més endavant- que realment *hi ha* diferència). Tant "racional" com "raonable" es refereixen a quelcom "conforme a la raó" o "dotat de raó". "Raonable" fins i tot es defineix com a "racional". I encara podem trobar un altre adjectiu: "raonador" (que raona) que afegiria un altre nivell a la qüestió.

En Aristòtil, hom troba la distinció entre "racional" i "raonadora", adjectius aplicats a l'ànima⁶⁷. Segons Aristòtil, l'ànima es divideix en dues parts: l'ànima racional i la irracional. L'ànima racional, al seu torn, es divideix també en científica (que percep ens necessaris) i raonadora (que percep ens contingents). "De esta forma, la razonadora es una parte de la racional."⁶⁸ Tanmateix, però, en Aristòtil no apareix el concepte "raonabilitat" o "raonable".

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". ¿Es té consciència que "racionalitat" (*rationality*) i "raonabilitat" (*reasonableness*) són conceptes diferents o bé s'utilitzen indistintament?

⁶⁷ Hem tocat aquest punt quan hem fet referència als conceptes aristotèlics de *sofia* i *fronesis* (apartat I d'aquest treball).

⁶⁸ ARISTOTELES, *Ética nicomáquea*, VI, 1, 1139a 15, p. 268.

Pel que hem dit, s'ha vist que aquests termes se'ls suposa — encertadament— relacionats amb el concepte de "raó". Això presenta una dificultat afegida ja que "raó" no ha estat precisament un concepte unívoc al llarg de la història de la filosofia, potser degut justament a la gran importància que li han atorgat els diferents pensadors.

Si els termes que ens interessin (racionalitat/raonabilitat) estan relacionats amb el de raó, potser caldria donar primer un cop d'ull a aquest darrer perquè segons quina sigui la posició que es prengui respecte a ell variarà la que prenguem respecte als primers.

I la posició respecte a tots ells depèn alhora del concepte de filosofia que es defensi. Així, és evident que la reconstrucció de la filosofia —defensada en l'apartat I d'aquest treball— ha de comportar canvis en totes aquestes nocions que hi estan connectades.

Al seu llibre *La reconstrucción de la filosofía*, Dewey explica el canvi d'òptica que es produeix en el concepte de Raó quan es mira a la llum de la "nova" filosofia:

"La "razón" como facultad aparte de la experiencia, como facultad que nos introduce a una región superior de verdades universales, empieza ya a parecernos cosa remota sin interés y sin importancia, una creación innecesaria de uns hombres apegados al formalismo tradicional y a la terminología complicada. (...) Porque *la razón es la inteligencia experimental* (...)"⁶⁹

Si l'objecte de la filosofia ja no és la recerca d'allò que és últim i immutable, tampoc no hi ha necessitat d'una facultat que ens garanteixi l'èxit en aquesta finalitat. Així, la divinització o hipostatització de la Raó ja no té lloc en la reconstrucció deweyana.

La filosofia s'ha convertit en una disciplina d'anàlisi crítica i síntesi creativa de la nostra experiència; la raó, doncs, ha de recuperar-se com a facultat intrínsecament humana que ens ajudi en aquesta tasca:

⁶⁹ J. DEWEY, *La reconstrucción de la filosofía*, p. 118 (el subratllat és meu).

"Nos basta con las sugerencias concretas que brotan de pasadas experiencias, desarrolladas y maduras a la luz de las necesidades y de las deficiencias del presente, empleadas como blancos y métodos de reconstrucción específica y puestas a prueba mediante el éxito o el fracaso en la realización de esta tarea de reajuste"⁷⁰

D'aquesta manera, la raó, la intel·ligència és una facultat que emprà el mètode científic com a eina per a garantir el nou objectiu de la filosofia. Cal entendre l'aplicació del mètode empíric no pas com una reducció de tots els àmbits de l'experiència humana a una noció restringida de ciència sinó més aviat veure la ciència com l'exemple de la possibilitat d'èxit que té el mètode en tots els altres camps o disciplines.⁷¹ No és, doncs, que la raó estigui supeditada al mètode científic sinó que aquest es deriva d'un correcte exercici de la raó en tant que intel·ligència experimental.

Com a facultat humana, la raó forma part ineludible de la nostra naturalesa, però també té un aspecte que és susceptible de ser desenvolupat:

"No es la inteligencia una cosa que se adquiere de una vez y para siempre. Se halla en proceso constante de formación, y es condición para su retención el permanecer siempre al acecho a fin de observar las consecuencias, el que la voluntad esté siempre abierta a todas las enseñanzas, y el tener valor para los reajustes."⁷²

Dewey no parla explícitament de la distinció entre racionalitat i raonabilitat, si bé utilitza alguna vegada les dues formes adjectives, racional i raonable —la segona sol reservar-la per a quan fa referència a temes de moral i filosofia social, en els quals hi entren valors en joc.

Tanmateix, alguns dels autors que sí que utilitzen algun dels termes esmentats no diuen, en realitat, res gaire diferent del que Dewey entén per "raó", en el sentit de facultat humana. Com explica Ferrater⁷³, tot sovint es fa servir el terme "racionalitat" com a

⁷⁰ Idem.

⁷¹ Hem tractat aquest tema més detalladament en l'apartat sobre l'experiència.

⁷² J. DEWEY, *La reconstrucción de la filosofía*, p. 119.

⁷³ J. FERRATER MORA, *Diccionario de filosofía*, vol. IV, p. 2757.

sinònim de "raó". En aquest sentit, parlar de la "presumpció de racionalitat"⁷⁴ equivaldria a dir que l'individu està dotat de raó, d'intel·ligència. Aquesta substitució, segons Ferrater, presenta l'avantatge d'evitar el risc d'hipostatitzar el concepte de "raó" així com també els problemes derivats de l'ambivalència d'aquest concepte.

Aquest repàs a l'obra de Dewey, tot i que no incideix de manera directa en els termes de la nostra anàlisi, ens ha de servir de pauta per a l'estudi dels autors que proposem a continuació i, sobretot, de cares a l'anàlisi de les nocions de racionalitat i raonabilitat en Lipman.

Ens centrarem en tres de les propostes que s'han elaborat darrerament sobre aquesta qüestió.

Habermas i la racionalitat comunicativa

Jürgen Habermas és un dels autors que es planteja el problema de la racionalitat [*Rationalität*] (en el seu cas, en relació a la Sociologia i a una teoria de la modernitat). El seu intent és desenvolupar un concepte de racionalitat capaç d'emancipar-se dels supòsits subjektivistes i individualistes que han tenallat la filosofia i la teoria social moderna i aconseguir un concepte més comprensiu que el purament instrumental de la tradició weberiana⁷⁵.

Habermas admet que el tema fonamental de la filosofia ha estat, tradicionalment, la raó:

"puede incluso decirse que el pensamiento filosófico nace de la reflexivización de la razón encarnada en el conocimiento, en el habla y en las acciones"⁷⁶.

⁷⁴ Vegeu, p.e., M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 207.

⁷⁵ De Max Weber arrenca, al capdavant, un dels usos més estesos de "racionalitat". La distinció weberiana entre "racionalitat dels fins" i "racionalitat dels valors" ha estat represa, més o menys fidedignament, per altres autors que s'han ocupat d'aquesta qüestió.

⁷⁶ J. HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, p. 15.

Segons Habermas, avui la filosofia ja no pot referir-se més al conjunt del món, de la naturalesa, de la història i de la societat en el sentit d'un saber totalitzant: "todos los intentos de fundamentación última en que perviven las intenciones de la Filosofía Primera han fracasado."⁷⁷

Avui l'interès s'ha de centrar en les condicions formals de la racionalitat del coneixement, de l'enteniment lingüístic i de l'acció.

Per Habermas, la racionalitat (cognitivo-instrumental, pràctico-moral o pràctico-estètica) té menys a veure amb el coneixement o amb l'adquisició de coneixement que amb la forma en què els subjectes capaços de llenguatge i d'acció *fan ús* del coneixement. La racionalitat d'una emissió o una manifestació pot ser entesa com la susceptibilitat de crítica o fonamentació (tot i que no pot ser reduïda només a això, afegeix Habermas). En virtut d'aquesta susceptibilitat de crítica, les manifestacions o emissions racionals són també susceptibles de correcció. D'altra banda, el concepte de fonamentació va íntimament unit al d'aprenentatge: la racionalitat ha d'anar connectada a la capacitat d'aprendre dels desencerts, de la refutació d'hipòtesis i del fracàs de les intervencions en el món.

És en aquest mateix sentit, que alguns parlen de la importància d'una disposició constant a canviar els enunciats o les creences mantingudes o a modificar els tipus de conducta duts a terme si es presenten justificacions pertinents. Per a ells, la racionalitat és, en últim terme, la disposició a adoptar els mètodes que permetin tenir una evidència suficient.⁷⁸

Habermas no fa, doncs, distinció entre racionalitat (*Rationalität*) i raonabilitat (*Vernunftgemäßigkeit*). En el seu cas, podria entendre's el terme racionalitat com l'exercici de la raó en tant que capacitat de reflexió i crítica correctiva.

Hem volgut incloure Habermas en aquesta revisió del concepte racionalitat no tant, doncs, per la divisió —inexistent— entre racionalitat i raonabilitat com per la seva referència a les nocions de crítica i correcció, que apareixen també en Dewey i en Lipman.

⁷⁷ Ibid., p. 17.

⁷⁸ Vegeu p.e. J. MOSTERÍN, "El concepto de racionalidad", *Teorema*, 3(1973), 455-79 i "La incompleta racionalidad", *Teorema*, 7(1977), 55-87, ambdós inclosos al seu llibre *Racionalidad y acción humana*, cap. I i II, respectivament.

La «nova retòrica» de Perelman

Al costat d'això, la teoria de l'argumentació (o «nova retòrica») de Chaïm Perelman i Lucie Olbrechts-Tyteca sí que introdueix el concepte de "raonabilitat" distingint-lo del de "racionalitat".

La teoria de l'argumentació abarca 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:

"el campo de la argumentación es el de lo verosímil, lo plausible, lo probable, en la medida en que este último escapa a la certeza del cálculo"⁷⁹.

Podria definir-se la teoria de l'argumentació com la lògica (en sentit ampli) de les ciències no demostratives⁸⁰. 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).

Seguint aquesta segona línia, la teoria de l'argumentació 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.

La teoria de l'argumentació és, doncs, un intent de recuperar l'ètica en l'àmbit de la raó; recuperar, de fet, el vessant pràctic de la raó.

Ningú no pot negar que la capacitat de deliberar i d'argumentar constitueix un signe distintiu de l'ésser raonable. Tanmateix, després de Descartes, l'àmbit de la raonabilitat ha romàs inexplorat perquè amb i després de Descartes, s'ha identificat la raó amb aquelles demostracions capaces d'extendre a tots els teoremes aquella evidència que és pròpia dels axiomes. Així, el raonament

⁷⁹ C. PERELMAN-L.OLBRECHTS-TYTECA, *Tratado de la argumentación*, p. 30.

⁸⁰ Avui dia, hom coneix aquest tipus de lògica amb el nom de «lògica informal».

construït *more geometrico* es convertí en model de racionalitat, l'únic tipus de pensament que podria tenir dignitat de ciència.

Perelman i Olbrechts-Tyteca tenen l'esperança de fer reviure una tradició secular i gloriosa: la de la retòrica i la dialèctica gregues. Aquesta tradició té una gran importància, no només de caràcter tècnic (en dret o en publicitat) sinó també filosòfic, perquè precisament a través de l'estudi de la retòrica s'intenta afirmar que l'home no pot veure's arbitràriament reduït a l'emoció dels "crits de l'ànima" o, a la inversa, a la raó coactiva dels raonaments deductius.

Justament la retòrica, segons Perelman, ens mostra com, profundament barrejada amb la dimensió racional, en l'home es troba 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 per portar-lo a aquella raonabilitat que els correspon en sentit propi.

La teoria de l'argumentació es configura, doncs, com una anàlisi de l'estructura, la funció i els límits del raonament persuasiu. Aquesta anàlisi determina i delimita el camp del que és raonable, que és diferent d'allò que és purament racional i també d'allò que és irracional. A través d'ella, sens dubte, s'arriba a una imatge de l'home, diferent a la de l'home de Descartes, per exemple. Per a dur a terme aquesta tasca, la teoria de l'argumentació no és un discurs abstracte i buit referent a les presumptes capacitats humanes: s'hi arriba a partir de l'examen, el més ampli possible, dels diferents tipus d'argumentació persuasiva.

En conclusió, el *Tratado de la argumentación* és el tractat de la lògica de les proves no demostratives; és un tractat de la lògica que busca argumentar a favor o en contra d'allò que és opinable i preferible. 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,

"¿acaso debemos concluir que la razón es totalmente incompetente en los campos que escapan al cálculo y que, ahí donde ni la experiencia ni la deducción lógica pueden proporcionarnos la solución de un

problema, sólo nos queda abandonarnos a las fuerzas irracionales, a nuestros instintos, a la sugestión o a la violencia?"⁸¹

Perelman i Olbrechts-Tyteca estableixen una distinció entre "racionalitat" i "raonabilitat" basada en el tipus de prova a què recorrem segons el tipus de problema al qual cerquem solució.

Lipman: vers una appropriateness

Seguint la direcció seguida per Dewey, Lipman comparteix la necessitat d'un replantejament del paper de la raó en la nova concepció de la filosofia.

No resulta fàcil veure què entén Lipman per racionalitat i raonabilitat. Sovint la lectura resulta confosa ja que dóna la impressió que barreja constantment els termes. 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"⁸², quan parla de la "rationality as an organizing principle"⁸³ o quan defensa la necessitat de ciutadans més raonables⁸⁴.

De la mateixa manera que la paradoxa de Russell troba la seva solució en una distinció de nivells⁸⁵, també 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 curriculum de «Philosophy for Children».

Hem apuntat abans que, en un cert sentit, el concepte de racionalitat sembla aplicar-se a la racionalitat inherent a tota persona. Tanmateix, tot sovint dóna la impressió que hi ha encara un altre sentit de racionalitat que es refereix a les afirmacions o

⁸¹ C. PERELMAN-L. OLBRECHTS-TYTECA, *Tratado de la argumentación*, pp. 32-33.

⁸² M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 201.

⁸³ M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 8.

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ Hem parlat d'una "nova" versió de la paradoxa a l'apartat I d'aquest treball, p. 26.

accions humanes (així, parlem de comportaments racionals o irracionals).

És per això que —de moment, i a efectes d'estudi— distingirem entre un primer sentit de racionalitat o de ser racional, aplicat a les persones, i un segon sentit, aplicat a les afirmacions o accions humanes. Caldrà doncs veure de quina manera es fonamenta aquesta distinció des de la perspectiva lipmaniana.

El primer sentit faria referència a una estructura lògica, a un tarannà de l'individu en tant que ésser humà. (És per això que no apliquem el concepte "ser racional" a comportaments no-humans i, en canvi, sí que ho fem —si s'escau— a qualsevol tipus de manifestació humana.)

Lipman es basa en la "presumpció de racionalitat" per a afirmar que tot individu, quant a tal, està dotat de raó, d'intel·ligència:

"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."⁸⁶

Així, "racionalitat" faria referència, en un cert sentit, a la facultat d'anàlisi i crítica típicament humana.

En aquest sentit, la racionalitat és també la condició de possibilitat (expressada en el llenguatge) de totes les opinions de l'individu ja que la capacitat de raonar és una de les condicions de possibilitat del fet d'opinar. Així, la racionalitat és, en el fons, a la base de *qualsevol* sistema d'opinions.

Donat que aquesta racionalitat és quelcom inherent a la condició humana, no és susceptible de ser ensenyada o apresada; com a molt, pot ser utilitzada i exercitada pel propi individu i estimulada per la comunitat.

⁸⁶ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 209 (el subratllat és meu).

Però Lipman també 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."⁸⁷

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 sigui racional. El segon sentit de racionalitat es refereix, doncs, al grau de racionalitat de les afirmacions o accions humanes.

Aleshores, sembla que, tot i que hi ha una certa racionalitat pròpia de la naturalesa humana —i que és, alhora, la condició de possibilitat de les racionalitats, és a dir, dels diferents estils de pensament amb els quals es pot posar en joc la racionalitat— (primer sentit), la racionalitat (segon sentit) de les produccions humanes no pot ser plenament garantida.

El problema, segons Lipman, és que la ciència —en el sentit més restringit del terme—, en la mesura que pot, 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 intervenció.

Tanmateix, molts aspectes del món —especialment aquells que tenen a veure amb la 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.

⁸⁷ M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 8.

En aquests casos, són necessàries les aproximacions i cal desenvolupar un sentit del que és *apropiat* 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".⁸⁸

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 —que no cal identificar, penso, amb el mètode empíric que defensa Dewey, ja que el primer es basa en una noció d'experiència absolutament esquivada, des de la perspectiva deweyana.

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.⁸⁹

Lipman dóna molta més importància al concepte de raonabilitat que no pas en el 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."⁹⁰

⁸⁸ Ibid., p.16.

⁸⁹ Alan Gewirth —citada per Lipman a *Thinking in Education* (p. 66)— també distingeix entre racionalitat i raonabilitat quan s'apliquen a les 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.

⁹⁰ M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 8.

No és, doncs, que la racionalitat (en el segon sentit) hagi de ser bandejada, sinó que, més aviat, el que cal és completar-la. Tanmateix, donat que en el projecte lipmanià no queda massa reflectit aquest segon sentit de racionalitat, em referiré només a la raonabilitat.

Semblantment a la proposta de Perelman i Olbrechts-Tyteca, el camp de la raonabilitat és, en Lipman, el de les *bones raons*. Per tant, entren en joc consideracions i judicis de tipus moral, valors.

Al curriculum de «Philosophy for Children» trobem molts exemples en els quals els protagonistes es troben implicats en la recerca de raons que puguin explicar accions i esdeveniments concrets.

Les situacions que surten a les novel·les són exemples d'aquells casos en què no és pertinent una formulació estríctament científica o lògica. Així, quan al capítol 10 de l'*Aris*, la classe discuteix si en Daniel hauria o no de saludar la bandera, se'ls demana que donin raons que fonamentin les seves opinions:

«— "¿Per què?", va preguntar la Sra. Calvet.

—"¿Per què?", va repetir la Mimi.

—"Sí, per què, Mimi. No pots simplement donar la teva opinió. N'has de donar una raó. Qualsevol pot tenir una opinió, però jo no puc dir si raoneu bé o malament si no em dieu per què penseu de la manera que ho feu."»⁹¹

Però no n'hi ha prou amb donar raons. Cal que siguin *bones raons*; és a dir, les respostes *més útils i més apropiades* d'entre totes aquelles que provoca una recerca i els seus resultats⁹²:

"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

⁹¹ ID., *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, p. 62.

⁹² Vegeu M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 198.

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."⁹³

A totes les novel·les del curriculum surten exemples de recerca de bones raons; recerca que no compta amb l'ajut de la contrastació empírica ni amb el de les regles de la lògica formal. Hi ha d'haver, tanmateix, alguna manera de distingir les bones raons de les que no ho són, de distingir el que és apropiat del que no ho és.

Aquest "ser raonable" sí que es pot aprendre ja que som capaços d'establir criteris i estàndards amb els quals mesurar el grau de raonabilitat de les nostres accions.

A *Filosofia a l'escola*, Lipman dona una sèrie de criteris per avaluar les raons⁹⁴: que es basin en els fets, que siguin rellevants per a l'objectiu de la recerca; que donin suport a l'objecte de la recerca fent-lo plausible, intel·ligible; i que facin referència a alguna cosa familiar.⁹⁵

Això no significa que aquest aprenentatge sigui una tasca fàcil, però no per difícil és menys necessària ni menys urgent:

"de la mateixa manera com fem veure als infants la diferència entre usar bé el llenguatge i usar-lo malament, així també cal fer-los veure la diferència entre raonar correctament o fer-ho sense cap cura (...) Però mentre ens dediquem a la primera cosa, negligim i descuidem escandalosament la segona, i no pas perquè els infants no necessitin saber raonar o no tinguin la capacitat per fer-ho, sinó perquè nosaltres mateixos estem poc familiaritzats amb la lògica."⁹⁶

(En el seu segon sentit, la racionalitat és també susceptible d'ensenyament i aprenentatge, en tant que depèn d'una sèrie de criteris que poden fer-se explícits. Aquí, la racionalitat passaria de

⁹³ Ibid., p. 196.

⁹⁴ Vegeu Ibid., pp. 196-198.

⁹⁵ 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).

⁹⁶ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 43.

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.)

Tanmateix, aquesta facultat no només ha de ser exercitada i desenvolupada per l'individu (per bé que no pas individualment) sinó que 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."⁹⁷

La raonabilitat també es relaciona amb el seny, el sentit comú —que és diferent del *sentir* comú. "Ser raonable" significa sovint "ser assenyat, prudent". I, en aquest moment, la importància del judici, dels valors es fa evident. S'entén que, en cap sentit, "raonable" pot ser aquí identificat amb "l'acord amb la majoria" a menys que els criteris d'aquesta majoria hagin estat prèviament qüestionats i revisats i, posteriorment, ratificats. Tampoc no pretén tenir cap mena de connotació moral esquifida, segons la qual allò raonable és exclusivament allò considerat bo (tot i que, evidentment, allò que és raonable és més "bo" que allò que no ho és).

Fent referència a un exercici del *Recerca ètica*⁹⁸, podríem dir que ser assenyat o raonable no equival al que va dir la Desdèmona: "si estàs adaptat a la societat en què vius, ets considerat assenyat. Si no, no", sinó més aviat al que va afirmar 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".

Un cop fetes aquestes consideracions sobre la raonabilitat i la racionalitat, es pot entendre perquè Lipman un major èmfasi en la

⁹⁷ M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 8.

⁹⁸ M. LIPMAN-A.M. SHARP, *Recerca ètica*, exercici 10.24.11, p. 321 (el subratllat és meu).

raonabilitat. Educant per a la raonabilitat, s'educa també la racionalitat (entre altres coses).

"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."⁹⁹

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

Per resumir, doncs, la postura de Lipman en referència als conceptes de racionalitat i raonabilitat, direm que es poden distingir dos sentits del terme racionalitat —en tant que facultat intrínsecament humana i, alhora, en tant que criteri avaluador de les nostres afirmacions i actuacions— i un sentit de raonabilitat, aplicable a judicis i accions.

Només d'aquesta manera pot explicar-se que Lipman parli de "presumpció de racionalitat"¹⁰⁰.

Aquesta distinció queda també reflectida en l'estructura lògica del diàleg o contrast d'opinions: d'una banda, la formació d'una opinió que realitza l'individu a partir d'una determinada informació, pressuposa aquell caràcter racional que l'individu posseeix en tant que persona; d'altra banda, l'obertura i contrast d'aquestes opinions individuals, que són la base del diàleg, suposa buscar la propietat de "raonable" (o "racional", en menor mesura) d'allò que es diu o es fa; és a dir, els criteris pels quals una opinió o acció és considerada (o no) raonable (o racional).¹⁰¹

En relació a les altres posicions comentades, podríem trobar algun punt de contacte.

⁹⁹ M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 16.

¹⁰⁰ Seguint aquesta distinció, en l'edició catalana Terricabras inclou un exercici sobre el seny en l'entrada "racionalitat" —entès el terme "racionalitat" en el seu sentit més general.

¹⁰¹ Tractarem aquest punt en detall a l'apartat II.C d'aquesta investigació.

D'una banda, pel que fa al primer sentit de racionalitat, ja hem comentat que podria equiparar-se al que Dewey anomena simplement "raó", és a dir, aquella capacitat, facultat humana que és la condició de possibilitat necessària —però no suficient— d'una conducta racional i raonable. En cert sentit, també podria dir-se que Habermas consideraria aquesta definició com a aplicable a la seva racionalitat comunicativa.

Però sobretot el que connecta les tres posicions —Habermas, Perelman i Lipman— és que, malgrat les diferències entre elles, semblaria que totes estan d'acord que la racionalitat —en el segon sentit esmentat— i la raonabilitat depenen d'una sèrie de criteris pels quals hom pot qualificar una afirmació o una acció de racional (o irracional) o raonable (o no raonable).

Que siguem capaços d'establir els criteris adients per a avaluar les manifestacions humanes, vol dir 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. L'existència d'estàndards que mesurin el grau de raonabilitat (o racionalitat) suposa, a més, 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."¹⁰²

I «Philosophy for Children» no vol ser sinó una mostra de com és possible aquest ensenyament.

¹⁰² M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 211.

B) EXPERIÈNCIA

Per hipòtesi, hem establert que el concepte d'experiència és un dels eixos al voltant del qual s'estructura el projecte lipmanià, com ho demostra l'atenció permanent a les experiències vitals del nen i a la urgència de donar-los sentit.

I també per hipòtesi, hem apuntat que aquest concepte és deutor de la concepció deweyana d'experiència. Això no vol dir, tanmateix, que el concepte deweyà sigui idèntic a la noció d'experiència implícita en el projecte de Lipman, però sí que aquest en pot haver heretat alguns dels seus trets principals.

El concepte d'experiència 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 del concepte d'experiència sense precisar quin contingut se li dóna.

No és el nostre propòsit fer un repàs a les diferents nocions d'experiència¹⁰³, sinó que ens centrarem en l'ús que en fa Dewey — el qual ja ha sigut objecte d'investigació¹⁰⁴—, en la mesura que ens pot ajudar a copsar el concepte en Lipman —objectiu més complicat en no ser un concepte tractat sistemàticament donades les característiques de l'obra lipmaniana.

En primer lloc, doncs, caldrà fer una aproximació al mateix concepte deweyà. Només així podrem, després de definir en quin sentit —implícit— s'usa en el projecte *Philosophy for Children* el concepte experiència¹⁰⁵, analitzar en detall què s'assumeix i en què es modifica la noció deweyana en relació al projecte lipmanià.

¹⁰³ Per a aquesta qüestió, vegeu, per exemple, el *Diccionario de filosofía* de J. FERRATER MORA, pp. 1181-1189.

¹⁰⁴ Vegeu G. DELEDALLE, *L'idée d'expérience dans la philosophie de J. Dewey*, PUF, Tunis, 1967.

¹⁰⁵ Evidentment, el concepte d'experiència aquí utilitzat estarà en íntima connexió també amb la concepció de filosofia que hem esboçat.

John DEWEY

"En el principi era l'experiència"¹⁰⁶

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" i la "nova" filosofia. És per això que Dewey dedicà gran part de la seva obra a parlar d'aquest concepte. Així, les seves obres més importants han estat, 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,

"philosophy has the task of analytic dismemberment and synthetic reconstruction of experience"¹⁰⁷.

Per Dewey, les diferents respostes de la filosofia tradicional — malgrat no ser ni de bon tros coincidents— es basen totes en una separació radical entre Experiència i Raó, d'una banda, i Experiència i Natura, de l'altra. Així, podríem dir que l'experiència se situaria a mig camí de la Raó i la Natura; de la Raó en tant que autoritat transcendent que garanteix el coneixement necessari, universal i vertader i de la Natura entesa com a món exterior mutable 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.

Com diu Dewey,

¹⁰⁶ Paràfrasi de J.W. GOETHE, *Faust*, trad. de J. Lleonart, Ed. Proa, Barcelona, 1982, p. 56.

¹⁰⁷ J. DEWEY, *Experience and Nature*, p. 37.

"hasta los mismos empíricos admitieron lo correcto de estas afirmaciones. Lo único que dijeron fue que, no existiendo en posesión del género humano ninguna tal facultad de Razón Pura, tenemos que conformarnos con aquello de que disponemos, la experiencia, sacando de ésta el mayor partido posible. Limitáronse a ataques escépticos contra lo trascendentalista, indicando de que manera podíamos aprovechar mejor el significado y lo bueno del momento transitorio"¹⁰⁸.

Aquesta postura ha estat avalada per segles d'història de la filosofia potenciant la presència dels dualismes Experiència-Raó i Experiència-Natura que Dewey critica¹⁰⁹.

És justament aquest error inicial que porta Dewey a proposar un canvi en la filosofia —que afectarà també el concepte mateix d'experiència— en nom de la unitat i la continuïtat de l'experiència. Això no implica eliminar la diversitat, ja que el pluralisme, l'heterogeneïtat és un fet empíric, però sí que evita de caure en la temptació d'erigir un o altre extrem com a la vertadera realitat. Per Dewey, cal integrar els dualismes¹¹⁰ en l'experiència humana que és, de fet, d'allà on han sorgit:

"la tarea característica, los problemas y la materia de la filosofía surgen de las *presiones y reacciones que se originan en la vida de la comunidad misma* en que surge una filosofía determinada y, por tal razón, los problemas específicos de la filosofía varían en consonancia

¹⁰⁸ ID., *La reconstrucción de la filosofía*, p. 104.

¹⁰⁹ Vegeu ID., *La reconstrucción de la filosofía*, cap. IV i *Experience and Nature*.

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 continuïsmes. Mètode i ontologia en la filosofia de Josep Ferrater Mora".

con los cambios que se producen constantemente en la vida humana"¹¹¹.

Per Dewey, ara (a inicis del s. XX) 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:

"El primero de esos factores viene a ser el cambio que se ha realizado en la naturaleza real de la experiencia, en su contenido y en sus métodos, tal como se la vive en la realidad. El otro es el desarrollo de una psicología basada en la biología y que permite una nueva formulación científica de la naturaleza de la experiencia"¹¹².

Pel que fa al primer factor, la revisió del concepte d'experiència suposa adaptar-lo a les circumstàncies actuals¹¹³ en el context de 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— interactua entre si d'una manera o altra.

Per tant, la referència a quelcom exterior objectiu ja no seria possible i tampoc la concepció d'un organisme viu passiu sotmès a ell i a les seves variacions.

Tot això, evidentment, ha d'introduir canvis en la noció tradicional d'experiència la qual ara es revelarà com la "íntima conexión entre el obrar y el sufrir"¹¹⁴.

¹¹¹ J. DEWEY, *La reconstrucción de la filosofía*, p. 9-10 (el subratllat és meu).

¹¹² Ibid., p. 108.

¹¹³ Tot i que el text esmentat fou escrit per Dewey l'any 1917, no pot dir-se precisament que les circumstàncies, pel que fa a la situació de la filosofia, hagin canviat massa. És degut a aquest fet, que justifiquem l'interès actual que pot tenir el pensament de John Dewey a les darreries del segle XX.

¹¹⁴ J. DEWEY, *La reconstrucción de la filosofía*, p. 110.

Al seu escrit *The Need for a Recovery in Philosophy*, Dewey estableix breument 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*.

(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*¹¹⁵.

¹¹⁵ ID., "The Need of a Recovery of Philosophy" a J.J. McDERMOTT (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, p. 60 (el subratllat és meu).

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 view which is most untenable in the light of existing science and social practice"¹¹⁶.

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 però sense decantar-se cap a cap de les dues bandes.

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 experienciat¹¹⁷ per un subjecte i menys encara allò que aquest experiència amb el fi 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.

¹¹⁶ Idem.

¹¹⁷ *to experience* sol traduir-se per experimentar. Tinc algun problema amb aquesta traducció ja que em 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 he optat pel neologisme "experienciar" (inexistent a la GEC, d'altra banda).

És important remarcar el fet que —contràriament als empiristes clàssics— Dewey parla de *medi físic i social*. Per Dewey, la Natura no és només un conjunt de coses físiques regides mecànicament —les lleis de les quals poden *conèixer-se*— sinó que és història, esdeveniment i drama. L'experiència inclou els somnis, la bogeria, la malaltia, la mort, la confusió, l'ambigüetat, la mentida i l'horror; inclou tant els sistemes transcendents com els empírics i abarca 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*."¹¹⁸

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 explica a (i)— l'experiència no és, per Dewey, un afer de coneixement (o no només). Cada fet en el món pot (o no) esdevenir objecte de coneixement, segons les circumstàncies, però només en la mesura que la presència de la cosa comença a operar en connexió amb una predicció de les conseqüències. Dewey no nega l'existència de trets cognoscitius en l'experiència, sinó que aquests constitueixen l'essència o naturalesa de l'experiència. Podríem dir

¹¹⁸ J. DEWEY, *Experience and Nature*, p. 20.

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, tradicionalment recloses en l'àmbit de la subjectivitat i, per tant, en una filosofia que prima l'objectivitat i el coneixement són 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, 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 (no-cognoscitives) de l'home amb el medi.

D'altra banda, hi ha un element actiu important en la nova concepció deweyana: els fets de l'experiència no es donen amb independència del subjecte, sinó justament en la interacció d'aquest amb el seu entorn. Així, no només 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:

"El organismo no espera, pasivo e inerte, a que algo exterior a él lo presione y moldee. El organismo actúa sobre las cosas que lo rodean, valiéndose de su propia estructura, simple o compleja. En su consecuencia, los cambios que produce en ese medio circundante reaccionan a su vez sobre el organismo y sobre sus actividades."¹¹⁹

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

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".

¹¹⁹ ID., *La reconstrucción de la filosofía*, p. 110.

Però això suposa, en primer lloc, una negació de la resposta tradicional de la filosofia a la inseguretat humana davant els elements inestables i precaris de la natura; la negació dels absoluts¹²⁰.

L'home se sent insegur en el món i, tradicionalment, ha buscat —i afirmat haver trobat— la seguretat en quelcom permanent i estable, reduint, en alguns casos, aquells elements incòmodes a la categoria d'aparences o, en d'altres, 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 i, ni de bon tros, és 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 apostant per una Natura o una Experiència absolutes, sinó que entén justament que la realitat és infinitament múltiple i també, per tant, múltiple la manera de referir-s'hi, acostar-s'hi o relacionar-s'hi. El que es manté és la necessitat d'una interrelació entre els tradicionalment separats subjecte i objecte que, a partir d'ara, es contemplen com a parts inexcusables d'aquesta realitat plural.

Segons això, no es tracta tant de treballar per tractar d'aconseguir la tasca inútil de 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 al seu torn foren forjades —cal no oblidar-ho— en circumstàncies concretes i més o menys duradores, però mai eternes.

Tanmateix, aquesta orientació al futur ha d'anar indispensablement acompanyada d'una reconsideració del paper

¹²⁰ Dic absoluts, en plural, perquè gairebé cada època i cada autor ha postulat el seu absolut. Hi ha acord en la necessitat d'un absolut com a garantia d'estabilitat però no pas en quin ha de ser aquest absolut.

que ha de jugar-hi el pensament (o raó). Continuar considerant el pensament com un magatzem de coneixements o com un mer relacionador 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—, amb una funció, en definitiva, sigui quin sigui el cas, merament cognoscitiva i especulativa, 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 entorn¹²¹. El pensament és, segons això, el tret intrínsec de l'experiència que possibilita la projecció del 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 regles de la lògica de la investigació¹²².

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

"La razón es la inteligencia experimental. (...) Liberta al hombre de la servidumbre del pasado, servidumbre debida a la ignorancia y a la casualidad cuajada en costumbre. Proyecta un futuro mejor y ayuda al hombre a realizarlo; y su actuar está siempre sometido a la prueba de la experiencia. Los planes que se trazan, los principios que el hombre formula como guías de la acción reconstructiva, no son dogmas. Son hipótesis que es preciso realizar en la práctica, y que serán rechazadas, corregidas y ensanchadas según que fracasen o tengan éxito en proporcionar a nuestra experiencia actual el guía que necesita."¹²³

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 la seva altura

¹²¹ Aquesta concepció del pensament com a eina ha fet que hom també es refereixi al pensament deweyà amb el nom d'"instrumentalisme".

¹²² Vegeu J. DEWEY, *The Logic of Inquiry*.

¹²³ ID., *La reconstrucción de la filosofía*, pp. 118-119.

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

"Me doy cuenta de que la importancia que he asignado al método científico puede ser perturbadora, pues puede tener por resultado sólo la apelación a la técnica especial de la investigación de laboratorio, tal como la aplican los especialistas. Pero el sentido de la importancia atribuída al método científico tiene poco que hacer con las técnicas especializadas. Aquélla significa que el método científico es el único medio auténtico a nuestra disposición para descubrir la significación de nuestras experiencias diarias en el mundo en que vivimos."¹²⁴

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 enfontrar-se amb èxit a les dificultats. Contràriament a la tendència de la tradició, doncs, Dewey afirma que

"lo que [en la moral] se necesitan son métodos específicos de investigación y de invención: métodos de investigación para localizar las dificultades y los males; métodos de invención para trazar planes de los que nos serviremos como hipótesis de trabajo para afrontarlos."¹²⁵

L'anàlisi de la noció 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 remetent directament al discurs més positiu i més "realista" dels empiristes moderns. Ja hem vist com, tot i poder afirmar que en la sentència del tipus "en el principi

¹²⁴ ID., *Experiencia y educación*, p. 118.

¹²⁵ ID., *La reconstrucción de la filosofía*, p. 180.

era l'experiència", uns i altre hi estarien d'acord, 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, el qual fou el responsable de l'interès de Dewey per l'idealisme alemany en general i per la filosofia de Hegel en particular, els quals, malgrat els grans canvis en el seu pensament, 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 dona 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"¹²⁶.

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 (...) *Thing* and *thought*, as James says in the same connection, are single-barrelled; they refer to products discriminated by reflection out of primary experience."¹²⁷

Que la connexió és plausible no em sembla massa discutible però no voldria fer arribar l'analogia més enllà d'aquests termes.

¹²⁶ J.G. FICHTE, *Primera introducción a la doctrina de la ciencia*, p. 10.

¹²⁷ J. DEWEY, *Experience and Nature*, pp. 10-11.

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 empíric. 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.

Per tot el que s'ha dir, podem veure que 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 des de les altures: "En el principi era l'experiència".

Matthew LIPMAN

Les experiències significatives

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

Segons la nostra hipòtesi aquesta anàlisi hauria de servir per il·luminar la nostra recerca sobre el paper i la influència de les tesis de Dewey en el projecte de Lipman.

Tanmateix, no és gens fàcil de dilucidar quina és la idea d'experiència que dóna forma al curriculum de Philosophy for Children ja que, semblantment al que passa amb el tema de la raonabilitat, no hi ha en Lipman un escrit sistemàtic on es defineixi la seva posició pel que fa a aquesta noció.

Així doncs, l'única manera de comprovar la nostra hipòtesi és una anàlisi detallada dels materials del projecte (novel·les i manuals), així com dels llibres teòrics. Aquesta anàlisi hauria d'oferir-nos, d'una banda, l'ús explícit que fa Lipman del concepte mateix d'experiència i, de l'altra, aquells termes utilitzats per Lipman i que estan relacionats amb la noció d'experiència. Un cop

fet això, caldria encara contrastar els resultats amb la posició deweyana sobre aquest tema i la seva nomenclatura particular.

S'ha estructurat l'anàlisi segons els tres tipus de material de què disposem (llibres teòrics, novel·les i manuals), ja que representen estils i intencions ben diferents i el tractament d'estudi que cal emprar és també divers.

Els llibres teòrics

Fent un repàs als llibres que donen suport teòric al projecte¹²⁸ es pot veure que la seva funció immediata és donar a conèixer els objectius i materials de Philosophy for Children i reivindicar i justificar la necessitat de la filosofia en l'àmbit de l'educació. (De quin és justament el paper de la filosofia en l'educació en parlarem al punt III d'aquest treball.)

Però aquesta funció no pot dur-se a terme sense, necessàriament, posar de manifest —per bé que implícitament— els pressupòsits sobre els que es fonamenta el projecte, el d'experiència entre ells. Així, una anàlisi detallada d'aquests textos hauria de permetre comprovar la nostra hipòtesi de treball inicial.

El projecte Philosophy for Children fou la resposta de Lipman a les noves necessitats que, a finals dels 60, presentava l'educació nord-americana:

"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 therefore aims to provide conceptual and cultural enrichment while providing skill improvement in comprehension, analysis and problem-solving."¹²⁹

¹²⁸ Bàsicament: *Philosophy in the Classroom* (1977), *Growing Up with Philosophy* (1978), *Philosophy goes to School* (1988) i *Thinking in Education* (1991).

¹²⁹ M. LIPMAN-A. GAZZARD, "Philosophy for Children: Where We are Now", p. 53

Però no n'hi havia prou amb haver identificat aquestes necessitats. El problema era saber d'on sorgien les dificultats i les mancances que afectaven els estudiants. Per això, una de les primeres tasques de Lipman en posar-se a treballar hagué de ser la d'intentar trobar el *quid* de la qüestió.

Fer una 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 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. No era, certament, el primer en assenyalar la compartimentació estanca de l'educació com el problema a resoldre —filòsofs i pedagogs abans que ell ja n'havien parlat a bastament— però sí que indica que la referència a l'experiència es converteix en Lipman en fonamental.

A *A Philosophy in the Classroom*, Lipman descriu els infants com a "subjectes d'experiència"¹³⁰ i parla d'"experiències significatives"¹³¹. Però què és aquesta experiència? És la dels empiristes clàssics o la de Dewey?

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 la falta d'unitat.

A l'inici del seu *Philosophy in the Classroom*, 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,

¹³⁰ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 29.

¹³¹ Idem.

"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 engloba dos dels trets que han de marcar la posada en joc de les experiències de l'individu: sentit i descoberta. Ambdós són inseparables i complementaris si el que es vol és garantir una experiència significativa. I 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.

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.

Ara bé, significat, sentit, aventura i descoberta 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.

¹³² Ibid., p. 27.

¹³³ Ibid., p. 29.

¹³⁴ Ibid., p. 31.

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

Això estaria relacionat amb l'afirmació de Dewey segons la qual "en todo lo que se manifiesta la *vida*, hay actividad, hay un obrar"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, com Dewey, 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 cal que aquestes s'entenguin en el context d'una experiència global i contínua.

Només en la mesura que incloquem tots aquells esdeveniments —"històries", 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 dona com a resultat una manca de sentit i significació. Per això, quan Lipman parla d'experiències significatives no es refereix pas a una sèrie d'experiències independents les unes de les altres sinó que pel fet de ser "significatives" ja es garanteix la seva mútua relació.

¹³⁵ J. DEWEY, *La reconstrucció de la filosofia*, p. 109.

¹³⁶ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 36 (el subratllat és meu).

"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*."137

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 Lipman, 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."138

Com en Dewey, aquesta orientació cap al futur va lligada a un replantejament sobre el paper del pensament en el projecte de Lipman. És el pensament aquella Raó que ens enlairava cap als universals eternals 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,

137 Ibid., p. 111.

138 Ibid., p. 39 (el subratllat és meu).

"pensar és l'habilitat *per excel·lència* que ens permet de captar significacions"¹³⁹.

El que ens interessa no és, doncs, arribar a un món superior d'essències immutables sinó ser capaços d'establir les relacions que ens permetran de descobrir significats. Tanmateix,

"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*"¹⁴⁰.

I pensar bé no vol dir en absolut pensar allò que l'hàbit, el costum, la tradició, han considerat que estava bé simplement pel fet que ha format part, durant segles, del nostre bagatge cultural hereu 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"¹⁴¹.

Aquest pensament correcte, adequat és el que Lipman designa amb el nom de *higher-order thinking*, el qual inclou el pensament crític i el pensament creatiu:

"Higher-order thinking is thinking that is conceptually *rich*, coherently *organized*, and persistently *exploratory*. (...) Higher-order thinking, it should be added, is not equivalent to critical thinking alone,

¹³⁹ Ibid., p. 36.

¹⁴⁰ Ibid., p. 38.

¹⁴¹ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 19.

but to a fusion of *critical* and *creative* thinking. (...) And higher-order thinking is *resourceful* and *flexible* thinking."¹⁴²

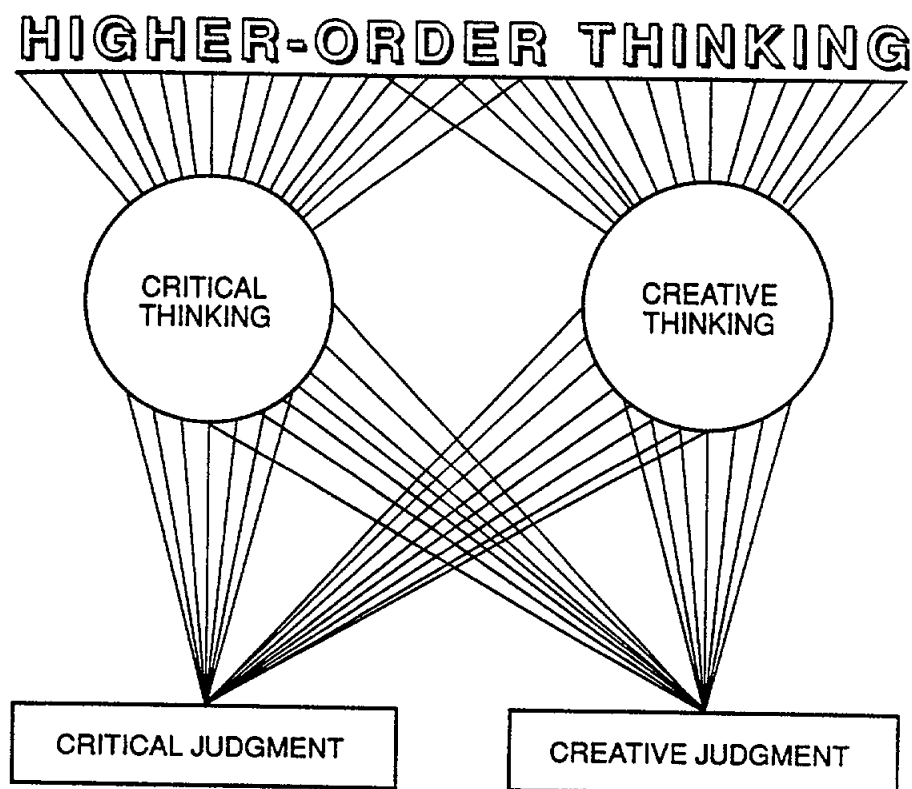


Figura 1 ¹⁴³

La funció d'aquest pensament de més alt ordre és, doncs, possibilitar, d'una banda, 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.

És, en altres paraules, el que Dewey anomenava "el desmembrament analític i la reconstrucció sintètica de l'experiència"¹⁴⁴. En Lipman el pensament crític i el pensament creatiu són els que assumeixen les tasques d'anàlisi i síntesi, respectivament.

¹⁴² Ibid., pp. 19-20 (el subratllat és meu).

¹⁴³ Ibid., p. 21.

¹⁴⁴ Vegeu nota 107 d'aquest treball.

M'atreveixo a dir que, tot i la seva afirmació rotunda que el pensar bé no és un fi en ell mateix, Lipman no estaria d'acord en qualificar-se d'instrumentalista: Lipman, en referència al pensament, no fa ús del terme "instrument"¹⁴⁵ sinó que parla del pensar com d'una "habilitat" i del pensament de més alt ordre com del "context (medi)" en el qual milloren les habilitats de pensament. En tant que capacitat, el pensament és susceptible de millorar i, per tant, només així pot defensar-se la distinció entre pensar i pensar bé i un programa d'habilitats de pensament que ajudi a fer el pas de l'un a l'altre.

Tanmateix, segons Lipman no n'hi ha prou amb la noció de *higher-order thinking* per exhaurir les característiques d'un pensament acurat (*excellent thinking*):

"Excellent thinking involves still a third component. *Complex thinking* is thinking that is aware of its own assumptions and implications as well as being conscious of the reasons and evidence that support this or that conclusion. (...) It involves *thinking about its procedures* at the same time as it involves *thinking about its subject matter*. (...) It is clear that what is here called complex thinking includes recursive thinking, metacognitive thinking, self-corrective thinking, and all those other forms of thinking that involve reflection on their own methodology at the same time as the examine their subject matter."¹⁴⁶

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 es 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.

¹⁴⁵ En canvi, parla en algun moment de l'aspecte instrumental de la filosofia: "Philosophy is the discipline that prepares students to think in the disciplines. This is philosophy in its *instrumental* aspect" (*Getting Our Thoughts Together*, p. v). El fet que parli d'«aspecte» i posi «instrumental» en cursiva, em fa sospitar que Lipman no considera la filosofia només com un instrument i, per tant, no es trobaria del tot còmode sota l'epígraf d'"instrumentalista".

¹⁴⁶ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 23-24.

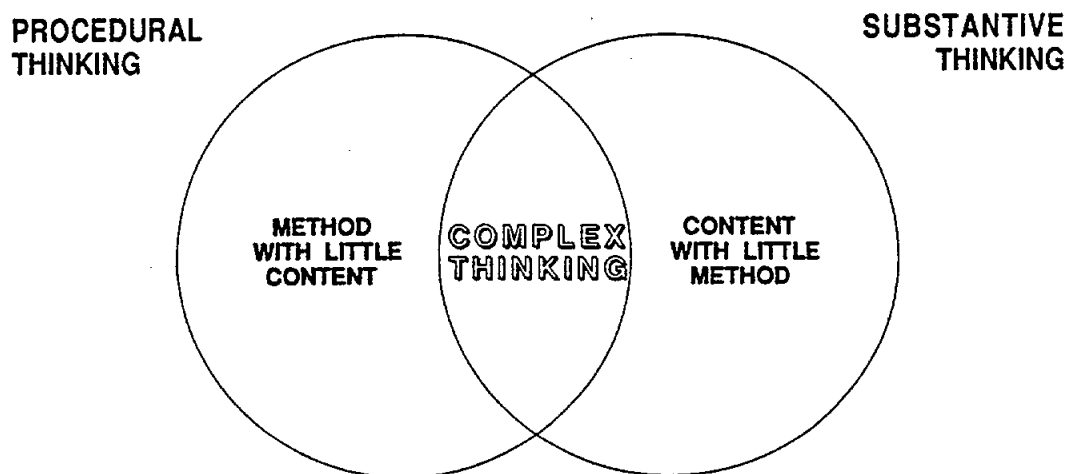


Figura 2 147

Totes aquestes consideracions tenen, com ja hem anat assenyalant, el seu corresponent en la filosofia de Dewey en general i en la seva teoria de l'experiència en particular. És per això que em sembla justificada la nostra afirmació inicial.

Les novel·les

El curriculum de Philosophy for Children consta de 7 novel·les o contes acompanyats dels seus respectius manuals.

Malgrat la gran importància que em sembla que té el concepte d'experiència en el projecte Philosophy for Children, el seu ús explícit en les novel·les del currículum és escàs.

Però a més, cal anar amb compte amb les mencions explícites que surten a les novel·les —tant en el cas que ens ocupa com en molts d'altres— ja que el fet que un personatge adopti una determinada posició en referència a un tema no implica que sigui aquella la postura defensada per Lipman. 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.

Tanmateix, el que evidencia la importància que el concepte d'experiència té en el projecte de Lipman no és tant les mencions explícites d'aquesta noció com el fet que cada novel·la no és sinó una "història" —també en sentit deweyà— en què els protagonistes

147 Ibid., p. 23.

viuen i tenen experiències. Així, cada llibre no és sinó 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 i crecen con ellos, a fin de permitir el elemento de identificación propio de la literatura y de los audiovisuales al uso. En el curso de la historia, que reproduce escenas absolutamente codidianas, estos personajes discuten entre sí sobre su vida y sus preocupaciones y planes."¹⁴⁸

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 dona 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.

Les habilitats de raonament que volen ser reforçades mitjançant el projecte han de poder aplicar-se, doncs, a qualsevol dels tipus d'experiència. Així, el programa *Elfie* s'ocupa del raonament sobre el pensar; *Kio i Gus*, del raonament sobre la natura; *Pimi* (*Pixie* a l'original), 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.

*La descoberta de l'Aristòtil Mas*¹⁴⁹ és potser un xic diferent de les altres novel·les:

"*Harry* is the basic text in the middle school program in philosophy for children. It provides the basic reasoning tools —the techniques of critical thinking, the formal and informal logic— which

¹⁴⁸ E. BOSCH, "Filosofía para niños", p. 59.

¹⁴⁹ *La descoberta de l'Aristòtil Mas* o, més breument, *l'Aris*, és el títol català de la novel·la original *Harry Stottlemeier's Discovery* o, en curt, *Harry*.

children in later grades will be able to apply to more specific problems in science, social studies and language arts."¹⁵⁰

L'*Aris*, doncs, no és només la història d'uns amics sinó que el seu propòsit és introduir els principis i regles del joc del raonament.

Repasant les novel·les del curriculum podem trobar algun exemple molt clar d'experiència en el sentit ampli de Dewey. Ja hem dit que allà on Dewey parla d'anàlisi i reconstrucció de l'experiència, Lipman es refereix a trobar sentit a l'experiència, que en definitiva seria força el mateix. Però la tasca de trobar aquest sentit pot realitzar-se de diferents maneres. 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 sentits 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."¹⁵¹

Al *Suki*, 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 altres regles diferents. És també el que defensava Dewey quan deia:

"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."¹⁵²

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*.

¹⁵⁰ "Harry Stottlemeier's Discovery" in IAPC, *Philosophy for Children Curriculum Catalog*.

¹⁵¹ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 84.

¹⁵² J. DEWEY, *Experience and Nature*, p. 20.

Aquesta novel·la resulta una bona introducció a la ciència i a l'educació sobre el medi ambient, però alhora també és una bona mostra de com els infants aprenen a explicar les seves pròpies experiències. Kio s'adona de les dificultats que té a l'hora de descriure el seu entorn a 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."

—"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."»¹⁵³

M'ha semblat simptomàtic el fet que, al llarg del curriculum, no es faci ús de l'abast restringit del terme experiència; vull dir que no hi ha experiments estrictament científics, sinó més aviat "experiments" o hipòtesis mentals.

Les novel·les són també un bon exemple de l'afirmació de Dewey a *Experiencia y educación* segons la qual "toda experiencia humana es últimamente social: representa contacto y comunicación"¹⁵⁴. 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.

Compartir les experiències no vol pas dir que tothom hagi de tenir les mateixes ni el mateix tipus d'experiències sinó més aviat possibilitar l'intercanvi de perspectives que enriqueixin les nostres oportunitats de resposta satisfactòria davant situacions diverses.

¹⁵³ M. LIPMAN, *Kio i Gus*, p. 19.

¹⁵⁴ J. DEWEY, *Experiencia y educación*, p. 41.

És així com Kio pot ajudar Gus a esdevenir conscient del món tal com els cecs l'experiencien i d'algunes de les diferències que caracteritzen les activitats creatives dels cecs; i com els camins de Suki i 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.

Els manuals

Els manuals que acompanyen les novel·les del curriculum 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'extravii s'estralimiti."¹⁵⁵

Així, no hi ha respostes ni definicions sinó preguntes i reflexions sobre alguns punts. L'objectiu és "treballar amb el que els estudiants mateixos troben interessant, més que no pas amb qüestions prefixades. (...) Segurament que els estudiants proposaran moltes idees que cal prendre com a punt de partida"¹⁵⁶.

Justament 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 es pot fer més referència explícita a un contingut ètic, estètic, ecologista...

¹⁵⁵ M. LIPMAN-A.M. SHARP- F.S. OSCANYAN, *Recerca filosòfica*, p. 19.

¹⁵⁶ Idem.

De la mateixa manera que en les novel·les, també les propostes dels manuals apellen en última instància a l'experiència del lector. Ara bé, hi ha en els manuals algun exercici o activitat relacionada amb el mateix concepte d'experiència?

A *Buscant el sentit*, hi ha una entrada per a «experiència» que remet a uns quants exercicis.

En un d'aquests exercicis¹⁵⁷, 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. (...) Però també ens podem referir a l'ús efectiu del propi coneixement, com quan classifiquem o definim adequadament els termes utilitzats."¹⁵⁸

En aquest sentit, estem fent referència a mètodes diferents per saber coses sobre el món. Parlem d'experiència i raó i no pas d'Experiència i Raó. Els termes no estan pas mal utilitzats i tampoc no són aquests els únics usos que poden tenir. El problema és quan s'eleva qualsevol d'ells a la categoria d'única font de coneixement; és aleshores quan es converteixen en Experiència o en Raó.

Però a més de tot això, el fragment de la novel·la al qual remet l'exercici inclou un tercer en discòrdia:

"Sí, coneix les paraules i els seus significats, i sap parlar. Però tingueu present que no té cap *record*, perquè tot just fa un minut que ha començat a viure."¹⁵⁹

El record, de fet, no és ben bé ni experiència ni raó —tot i que podem considerar-lo més proper a la primera que no pas a la darrera; no fa referència a un coneixement adquirit directament a

¹⁵⁷ M. LIPMAN-A.M. SHARP, *Buscant el sentit*, exercici 7.4.4, p. 274.

¹⁵⁸ Ibid., p. 274.

¹⁵⁹ M. LIPMAN, *Pimi*, p. 60 (el subratllat és meu).

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.

Experiència, raó i record fan referència, en aquest context concret, a diferents maneres de saber coses.

També en un altre exercici, Lipman remet a aquest mateix abast restringit del terme experiència. En aquest cas, es pregunta per 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 primera? ¿Per què?"¹⁶⁰

podria tenir dos tipus de resposta diferent segons si ens atenim a una simple consideració sensitiva (adaptació de les papil·les gustatives, p.e.) o si s'inclouen altre 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."¹⁶¹

En aquest sentit, apel·lem tot sovint al record d'allò que ens han dit, hem llegit... que ja sabem, en definitiva. El record és

¹⁶⁰ M. LIPMAN-A.M. SHARP, *Buscant el sentit*, exercici 10.3.4, p. 354.

¹⁶¹ Ibid., exercici 11.0.1, p. 370.

particularment útil quan es tracta del coneixement ja que fa possible que l'home tingui allò que s'ha anomenat «herència cultural», la qual permet que el coneixement i el saber —en les seves acepcions més vastes— puguin ser transmesos.

De tot això, però, n'he tret la conclusió que, pel que fa als exercicis i suggeriments dels manuals del professor, la reflexió sobre el concepte d'experiència queda restringida bàsicament al seu paper de "mètode" de coneixement.

La noció més àmplia defensada per Dewey no té, en canvi, un àmbit específic perquè precisament impregna totes i cadascuna de les propostes dels manuals: hi ha preguntes o plans de discussió que apelen a l'experiència sensorial, d'altres a l'experiència cognitiva, d'altres a l'experiència ètica... segons quin sigui el tema específic de la novel·la corresponent. Em sembla que és per això que no hi ha cap entrada específica referida a «experiència» en els manuals *Recerca filosòfica* o *Recerca ètica*, per exemple, ja que la qüestió de l'experiència, en el seu sentit restringit —tal com es contempla en els exercicis anteriors—, es planteja majoritàriament en els llibres en què els protagonistes tenen un contacte més gran amb el seu entorn físic.

Conclusió

"Our experience is seldom clear, simple and unproblematic. Often is blurry or ambiguous. We cannot explain why it has happened, nor can we figure out what it means. As a result, we reflect upon it or investigate it. We make it the subject of inquiry."¹⁶²

Em sembla clar que, en aquest cas, 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 —tal com ha estat exposat.

Com Dewey, Lipman tampoc no està disposat a prescindir dels elements més incòmodes de l'experiència i de la natura. Són

¹⁶² M. LIPMAN-A. GAZZARD, *Getting our Thoughts Together, Manual to accompany ELFIE*, p. 9.

justament aquests elements el «click» que posa en marxa el pensament filosòfic.

Així doncs, que Dewey ha exercit una influència clara sobre el pensament de Lipman també en la qüestió de l'experiència no crec 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*.

Més encara. 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 baules importants de *Suki* i cita explícitament Dewey i algunes de les seves precisions sobre la noció d'experiència.

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."¹⁶³

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.

¹⁶³ Ibid., p. v.

C) COMUNITAT DE RECERCA

Però perquè l'experiència humana sigui realment rellevant i significativa —filosòficament parlant— ha de poder ser manifestada i contrastada, establint-se ella mateixa com a motiu de reflexió i anàlisi. I això només pot fer-se a través d'un sistema d'opinions. (Entenem aquí "opinar" en un sentit ampli —teòric i pràctic—; així, l'actuar forma part també del nostre sistema d'opinions.) Les experiències han de poder ser "dites" (en forma de proposicions o d'accions) per tal que puguin ser reconegudes.

Així com a la base dels diferents tipus d'experiència (diferents maneres de relacionar-se amb el medi físic i social) hi ha el fet de l'existència inevitable d'un tipus d'experiència (sigui quin sigui), també a la base de les diferents opinions que susciten els diferents tipus d'experiència, hi ha la capacitat d'opinar mateixa, ineludible i necessària.

Quina és la condició de possibilitat no ja de les meves opinions particulars i determinades sinó del fet mateix d'opinar?

Hi ha dos elements necessaris que actuarien com a condicions de possibilitat:

— la informació o informacions sense les quals hom no pot dir res (s'inclou l'experiència);

— la capacitat de raonar, percebre les informacions com a diferents i contrastar-les, obrint, per tant, la possibilitat d'opinar i decidir. És precisament en aquest punt quan recuperem el que dèiem al principi sobre les nocions de raonabilitat i racionalitat. La capacitat de raonar que aquí es defineix com a condició de possibilitat de la capacitat mateixa d'opinar correspon a la racionalitat entesa com a tarannà humà (primer sentit).

Cadascun d'aquests dos elements és condició necessària però no suficient; es necessiten mútuament per tal de poder configurar les opinions.

El joc entre la informació i la capacitat d'opinar és l'activitat quotidiana de les opinions públiques. Cal doncs afavorir el contrast d'informacions, tant a nivell teòric (ciència, teoria del coneixement)

com a nivell pràctic (política, ètica, estètica). És aquí doncs, on es recupera el projecte aristotèlic. La necessitat d'accentuar la pràctica filosòfica és ara ja urgent.

El diàleg filosòfic

Les habilitats generals de raonament, investigació i formació de conceptes que la filosofia —una filosofia entesa (com ja s'ha dit) com a clarificació conceptual, com a pràctica— ens proporciona i que caldria aplicar precisament a les nostres opinions, aporten un enriquiment que és indispensable per a l'educació i que cap altra disciplina no pot proporcionar. Però aquestes habilitats només poden desenvolupar-se en un context de diàleg i recerca on el jo obert, crític i creatiu, pugui relacionar-se amb altres "jo", igualment oberts, i constituir una comunitat de recerca també crítica i creativa a partir del diàleg filosòfic.

Així, el diàleg i la recerca no són simples elements d'una metodologia educativa sinó eixos vertebradors de la comunitat filosòfica:

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, precisament, afavoreix el coneixement de la gran diversitat de punts de vista i del ventall de diferències igualment ampli entre opinions i creences.¹⁶⁴

És evident que hom no pot parlar de diàleg o discussió —no ja només filosòfics— sense esmentar dos elements que estan ineludiblement implícits en la mateixa noció de diàleg i que, malgrat les diferències entre els autors que han tractat el tema, es repeteixen inevitablement en qualsevol teoria que faci referència al diàleg: el llenguatge i l'interlocutor.

+ El llenguatge, perquè és el medi en el qual expressem les nostres opinions sobre el tema en qüestió. La filosofia, doncs, s'ha d'ocupar necessàriament del llenguatge, que manifesta les

¹⁶⁴ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, pp. 233-34.

confusions i els malentesos conceptuals. L'interès que la filosofia té pel llenguatge és merament instrumental; persegueix una reforma del llenguatge en tant que pugui ser útil per a la reforma del pensament. 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. La filosofia ha de ser crítica i ha de posar de manifest les perplexitats que s'amaguen al darrera del llenguatge. Una filosofia així entesa pretén incidir en els hàbits de pensar;

+ l'interlocutor, perquè és l'element necessari per fer del monòleg un diàleg. La discussió filosòfica representa una experiència intel·lectual compartida en la qual un nombre d'individus aïllats es transformen en una comunitat de recerca. Les converses són empeses per l'esperit de recerca i guiades per consideracions lògiques i filosòfiques.

El tema del diàleg ha estat recurrent en la història de la filosofia. El diàleg ha estat sovint una forma d'expressió filosòfica o científicofilosòfica: Plató, Berkeley, Hume, entre altres.

El diàleg filosòfic respon, en principi, a una manera de pensar essencialment no «dogmàtica», és a dir, a una manera de pensar que procedeix «dialècticament». Ara bé, com que el concepte de "diàleg" no ha tingut sempre el mateix significat, ens sembla convenient examinar críticament algunes propostes que han resultat particularment influents. Aquesta anàlisi ens servirà alhora per anar dibuixant —ja sigui d'acord o en contrast— què és i què representa per Lipman el diàleg filosòfic i la comunitat de recerca.

El mètode socràtic

Quan es parla de diàleg filosòfic, hom tendeix immediatament a pensar en l'obra platònica. Plató ha estat la primera veu important en la història del pensament degut al fet atzarós que suposa la no conservació de la majoria dels documents que acreditarien l'existència d'un pensament filosòfic anterior tan ric i enciclopèdic com el de Plató. Però no és només aquest el motiu pel qual Plató mereix una atenció especial. La seva obra no consisteix en tractats

sobre els diferents temes que captaren el seu interès sinó en "converses" entre diferents personatges que parlen i discuteixen sobre les diverses qüestions que han resultat ser, tot 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:

"Platón aproximó lo que suele denominarse pensamiento a la forma misma en la que el pensamiento surge: el diálogo. Pero 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."¹⁶⁵

A l'època de Plató, els exemples més corrents d'aquestes converses eren els cercles sofistes i les "tertúlies" al voltant de Sòcrates. Plató pren la figura i el mètode socràtics com a model: "sense Sòcrates, els grans diàlegs de Plató probablement serien impensables".¹⁶⁶ Sembla que el procediment que segueix Plató en els seus diàlegs vol ser un reflex del que passava en aquelles converses entre Sòcrates i els seus contertulians.

En Sòcrates, el diàleg s'oposa a la controvèrsia sofística, en la qual el diàleg és mera disputa i no un procés cognitiu de recerca.

El 1922, Leonard Nelson¹⁶⁷ descrivia 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, en queda exclòs. Aquestes altres eines poden ser:

l'experiment o l'observació *in vivo* o en el laboratori;

¹⁶⁵ E. LLEDÓ, *La memoria del Logos*, p. 39.

¹⁶⁶ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 16.

¹⁶⁷ Vegeu L. NELSON, "The Socratic Method" a *Thinking*, vol. 2, nº 2 (1980), pp. 34-38.

enquestes empíriques, com les que es fan servir en les ciències socials;

estudis històrics; o

el mètode psicoanalític de des-cobrir els problemes individuals.

Així, tots els problemes que no requereixin l'ús de cap d'aquestes quatre eines, poden ser abordats profitosament. L'objectiu del diàleg socràtic és "to cooperate in finding, by discussion and jointly reasoning it out, possible solutions to a philosophical problem"¹⁶⁸.

El problema d'aquesta visió de Heckmann és que concep el diàleg com un *mètode* per ensenyar filosofia quan de fet el diàleg, tal i com diu Lledó, és molt més que un simple mètode: és l'essència mateixa del pensament i de la filosofia.

I és evident que Sòcrates és el principal responsable d'aquesta 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. El mèrit de Heckmann ha estat, si més no, posar l'èmfasi en el paper que Sòcrates té en aquesta "nova" filosofia.

També Lipman està convençut de la transcendència del mètode socràtic per a l'activitat filosòfica:

"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 conversar entre ells en un esperit de raonabilitat."¹⁶⁹

Però a diferència de Heckmann, ja hem vist que Lipman és conscient que el mètode socràtic no era només un mètode sinó que constituïa la naturalesa mateixa de l'activitat filosòfica.

Del que no sembla adonar-se Lipman— en la seva admiració per Sòcrates— és del fet que, en el cas del diàleg socràtic, l'intercanvi

¹⁶⁸ G. HECKMANN, "Socratic Dialogue" a *Thinking*, vol. 8, n. 1 (1988), pp. 34-37.

¹⁶⁹ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, pp. 16-17.

d'opinions i d'experiències no es dona 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, té autoritat per contrastar aquestes opinions, en lloc de fer-ho els mateixos participants en la discussió.

En aquest cas, el diàleg no ajuda a minimitzar els efectes perillosos de la relació mestre-alumne. El desnivell d'aquesta relació és, evidentment, inevitable però cal fer un esforç per reduir-ne els efectes:

"l'objectiu vers el qual una discussió filosòfica hauria d'avançar és aquell en el qual es donen els màxims intercanvis *estudiant-estudiant*"¹⁷⁰,

al contrari del que succeeix en el diàleg socràtic en el qual l'intercanvi màxim és *mestre-estudiant*.

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 prèviament¹⁷¹. Ara bé, segons la interpretació tradicional del mètode socràtic, el pensament propi estimulat per Sòcrates és, al capdavant, una apropiació intel·lectual, perquè va adreçat a "intuir" les essències eternes donades prèviament. En aquest punt, doncs, em sembla que «Philosophy for Children» va més enllà del mètode socràtic.

***La Ideale Sprechsituation* de Habermas**

Per Habermas, la racionalitat immanent a la pràctica comunicativa quotidiana remet a la pràctica de l'*argumentació* com a instància d'apel·lació que permet prosseguir l'acció comunicativa quan es produeix un desacord. Això significa que hom suposa l'existència d'una base comuna i sòlidament fonamentada des de la qual es construeix l'argumentació. I, en el cas de Habermas, aquesta

¹⁷⁰ Ibid., p. 158.

¹⁷¹ Vegeu E. MARTENS, *Introducció a la didàctica de la filosofia*, p. 38.

base consisteix en una *ideale Sprechsituation*, una mena d'"acord" entre els participants en la discussió.

Lipman posaria en dubte l'existència d'una situació d'aquestes característiques que més aviat sembla una entitat del regne de les idees de Plató i, més aviat, defensaria com a única base apel·lable la capacitat d'opinar de qualsevol ésser humà.

El seu objectiu no és tant una *Ideale Sprechsituation* com una *Sprechsituation*, ideal o no, quotidiana. La pretesa imperfecció del coneixement i del diàleg humà necessita un ideal —realment existent o bé projectat— per a fer-se valdre i al qual referir-se. Però el problema és que no hi ha imperfecció en el coneixement o en el pensament; el que hi ha, en canvi, són moltes maneres de conèixer i pensar en totes les quals es distingeix —històricament— entre encerts i errors.

Perelman i la «teoria de l'argumentació»

La teoria de Perelman i Olbrechts-Tyteca es basa —com ja hem exposat— en la distinció raonabilitat/racionalitat. Ambdós autors volen fer revivre la tradició de la retòrica i la dialèctica gregues. Així, l'argumentació s'entén aquí com la metodologia per a convèncer i persuadir, tot i que ja hem dit que l'argumentació s'ha de basar en *bones* raons. No hi ha, doncs, en Perelman, el propòsit —falsament atribuït tradicionalment als sofistes— de convèncer de qualsevol cosa siguin quines siguin les raons aportades. La retòrica no és, en aquest cas, mera habilitat oratòria però sí que el que busca és l'assentiment de l'interlocutor a les nostres tesis amb el suport de les raons adduïdes.

Tanmateix, no és aquest el sentit —i el valor— que Lipman dóna a l'argumentació: en la nostra defensa del diàleg filosòfic no hi ha l'intent de convèncer l'altre sinó que un mateix intenta trobar les raons que l'ajudin a ell a fonamentar millor les seves opinions i creences. Això mateix 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"¹⁷².

El que aquí interessa del diàleg filosòfic és el *procés* de la discussió i no ens proposem arribar a cap conclusió específica. Una discussió filosòfica es dona —sobre qualsevol tema— quan el resultat o el desenllaç de la discussió es veu que ha marcat un *progrés* determinat en relació amb les condicions que hi havien 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. En tot cas, però, *sentim* que s'ha aconseguit un producte de grup. (El fet que fem servir el terme *sentir* ja mostra que la caracterització del que és un diàleg filosòfic no és gens fàcil, per bé que això no ens disculpi d'intentar-ho.)

Lipman: diàleg i comunitat

Per tot el que s'ha anat dient, ja es veu que Lipman atorga al diàleg un paper imprescindible en la recerca filosòfica; tant ineludible que n'és una condició de possibilitat necessària —tot i que no pas suficient.

"Certament, sense interrogants, sense diàleg i sense argumentació no es podria fer el tipus de filosofia que es vol fer en el programa Filosofia 6/18."¹⁷³

És per això que Matthew Lipman dedica molts esforços a la caracterització del diàleg filosòfic que anunciàvem necessària però difícil. Convençut que no tot diàleg és un diàleg filosòfic, Lipman proposa alguns criteris que poden servir per identificar una bona discussió filosòfica.

En primer lloc, cal distingir entre una mera discussió i una discussió profitosa i saber què és allò que distingeix una discussió filosòfica. Tot i això, una simple discussió pot ser molt bé el terreny

¹⁷² M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 157.

¹⁷³ J.-M. TERRICABRAS, "Filosofia i educació", p. 10.

del qual sorgeix una discussió profitosa, així com aquesta pot ser el punt de partida d'una discussió filosòfica.

Una mera discussió pot originar "comentaris de diversos individus que estan presents però que no aconsegueixen de «trobar-se intel·lectualment»"¹⁷⁴. 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. La mera discussió és, doncs, lineal i episòdica.

Contràriament a això, una discussió profitosa és acumulativa, "cada contribució és una línia de força o vector que convergeix en els altres i s'orquestra amb els altres"¹⁷⁵.

Evidentment, una discussió filosòfica es contrueix sobre les característiques de la discussió profitosa. Tanmateix, una altra de les coses que distingeix una discussió filosòfica d'una que no ho és —sigui profitosa o no— és la mena de preguntes que s'hi susciten: en un diàleg filosòfic es pregunta per les raons, assumpcions, conseqüències o connotacions 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?¹⁷⁶

En qualsevol altre tipus de discussió, en canvi, les preguntes només cerquen de suscitar opinions però no promouen el raonament:

¿Quina és la seva opinió sobre aquest assumpte?

¿Què creu vostè sobre aquest tema?

¿Està d'acord amb el que s'ha dit?¹⁷⁷

En segon lloc, també caldria distingir la discussió filosòfica de dos altres tipus de discussions: científiques i religioses.

¹⁷⁴ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 156.

¹⁷⁵ Ibid., p. 157.

¹⁷⁶ Ibid., p. 157-158.

¹⁷⁷ Ibid., p. 157.

1) Una discussió científica generalment té relació amb dades de fet i amb teories sobre dades de fet. Està, per tant, subjecta a l'autoritat de l'evidència empírica, si la interpretació d'aquesta evidència està dins del marc del coneixement científic acceptat.

2) Les discussions sobre religió no investiguen els dogmes sobre els quals es fonamenten les creences religioses; no inclouen la recerca de suposicions subjacents o l'anàlisi del significat dels conceptes o la voluntat de trobar aquelles característiques conceptuals que són pròpies de la discussió filosòfica.

Cal ser conscient que les caracteritzacions "nítides" i clarament delimitades no solen donar-se en estat pur. El que de fet passa és que aquests trets dels diferents tipus de discussió es donen barrejats i indistingibles en el transcurs d'un diàleg. Tanmateix, tot i ser estereotips, ens són especialment útils per raons d'anàlisi i metodologia.

Però la discussió filosòfica, tal com l'ha caracteritzat Lipman, cal que es doni en el context d'una comunitat que valori la importància del diàleg en un procés de recerca crític i creatiu. La comunitat de recerca, doncs, es presenta com una superació d'un mer diàleg filosòfic:

"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".¹⁷⁸

Una comunitat d'aquest tipus es fonamenta, doncs, en aquests dos elements: la recerca i el diàleg.

Hem vist ja quines característiques havia de tenir un diàleg filosòfic que dirigeixi la recerca en la qual la comunitat s'ha compromès, però... de quina mena de recerca parlem?

El concepte «comunitat de recerca»¹⁷⁹ fou originalment aplicat, de manera restringida, als practicants de la recerca científica els quals se suposava que havien de formar una comunitat dedicada a

¹⁷⁸ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 209.

¹⁷⁹ El terme «comunitat de recerca» fou presumiblement encunyat per C. S. Peirce. Vegeu "The Fixation of Belief" a J. BUCHLER (ed.), *Philosophical Writings of Peirce*, Dover, NY, 1955, pp. 5-22.

aconseguir idèntics objectius, per bé que sovint els procediments fossin només semblants. Tanmateix, el concepte ha anat guanyant terreny i ampliant el seu abast de tal manera que ara inclou qualsevol tipus de recerca, sigui científica o no; és per això que Lipman pot parlar de la classe com a comunitat de recerca.

Al darrer capítol de *l'Aris*, quan la classe avalua el profit que han tret de l'establiment d'una comunitat de recerca, la Lisa observa:

"Em sembla que ja hi hem estat jugant prou, amb aquestes estúpides regles. Penso que a classe de Mates només hauríem de fer Mates. (...) Només dic que no penso haver après res que no sabés ja abans."¹⁸⁰

La Lisa fa referència implícitament a una noció restringida de recerca que suposa un increment en el nombre de coneixements; tanmateix, la recerca no hauria de quedar limitada a descobrir coses *noves* cada vegada¹⁸¹.

Pot ser veritat que, en algun cas —i no pas necessàriament en el de l'exemple, malgrat el que diu la Lisa—, el procés educatiu mateix no ens ensenyi res que no sabéssim; en altres casos, pot ser que no sapiguem que hem après alguna cosa.

Conèixer (aprendre) és un procés de recerca i de descoberta i no només una descripció del que hi ha, perquè sovint aquesta descripció pot resultar francament parcial i esquifida: no hi ha un sinó molts mons (exterior, interior, físic, de relacions socials, etc...) per descobrir. I a més —si acceptem el que diu Dewey—, 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 només pensar sobre la natura, 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

¹⁸⁰ M. LIPMAN, *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, pp. 113-114.

¹⁸¹ L'exercici 17.13 del *Recerca filosòfica* (p. 430) pot resultar útil pel que fa a discernir entre tipus de coses que es poden aprendre com a resultat d'una recerca.

mons i descobreix mons al mateix temps. És per això que la recerca és un procés que no pot aspirar a un resultat.

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 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 comprensivament, de criticar els propis objectius i els dels altres; més capaços, en fi, de criticar el propi pensament i el dels altres.

Aquest no és (no pot ser) un procés solitari; *ha de* ser fet en diàleg. La ment humana és alhora educada i educable¹⁸²: educada, d'una banda, perquè tothom, pel fet de poder enraonar té coses a dir, fruit de les pròpies experiències (per això mateix és impossible concebre la ment com una "tabula rasa"); educable, per altra banda, perquè és mitjançant el parlar amb altres persones que hom mateix esdevé persona, és mitjançant el parlar amb els altres que el món es fa realitat:

"i no hi hauria hagut camí si jo no hagués après algunes paraules, no pas des que ensenyaven, sinó dels que parlaven, en les orelles del quals jo també maldava per produir tot allò que sentia"¹⁸³.

És per això que 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 pel que fa a les qüestions importants que donen forma a la seva consciència. I a vegades —tot i que rarament—, els representants de les diferents disciplines parlen entre ells!

Perquè llenguatge i pensament 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 és d'aquesta manera que arribem a conèixer millor el que només havíem conegut d'una manera borrosa i confosa. Per Lipman,

¹⁸² Vegeu A.M. SHARP, *What is a 'Community of Inquiry'?*, p. 25.

¹⁸³ ST. AGUSTÍ, *Confessions*, I, 23, p. 25.

"toute théorie épistémologique reste vaine si elle n'a pas lieu au sein d'une communauté de recherche"¹⁸⁴. A més, pel fet que cada individu és envoltat des del naixement per altres persones, els éssers humans esdevenen conscients d'ells 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"¹⁸⁵.

Altres parlants i oients esdevenen les fronteres del jo. Entendre una altra persona és mostrar com a oient que pots assignar correctament una idea a aquesta altra persona en tant que parlant. Hom no adquireix un llenguatge i després l'usa sinó que, en usar-lo, el posseeix, i en l'ús esdevé persona. Així, parlar amb altres, és formar una comunitat de discurs, una fusió d'almenys dues persones, les seves idees, sentiments, imaginacions i creacions.

Així, doncs, la recerca i el diàleg filosòfic han de tenir lloc en «comunitats de recerca»:

"by creating an environment characterized by trust and open inquiry we can also educate children to reason together regarding a balanced, humane conception of how to live well, while at the same time develop a more thoughtful tolerance of the diversity of perspectives that individuals have regarding what it is to live well"¹⁸⁶.

Aquest compromís d'una recerca oberta només pot ocórrer quan donem als individus l'oportunitat —ja des dels primers anys— d'agafar pràctica en la participació en comunitats de recerca que estiguin compromeses elles mateixes amb els principis d'auto-correcció i de diàleg amb la tradició filosòfica. Aquest diàleg està caracteritzat no només per la comunitat sinó també per la responsabilitat individual i pel compromís.

Precisament el fet que la recerca es faci en el marc d'una comunitat garanteix un cert grau d'*objectivitat* en aquesta recerca.

¹⁸⁴ M.F. DANIEL, *La philosophie et les enfants*, p. 51.

¹⁸⁵ R.G. COLLINGWOOD, *Los principios del arte*, p. 233.

¹⁸⁶ A.M. SHARP, *What is a 'Community of Inquiry'?*, p. 24.

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 ha estat exposada a la recerca pública. 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. Aquesta veritat inter-subjectiva està sempre subjecta a l'auto-correcció: sempre hi ha la possibilitat que "un error agraciats corregeixi la cova"¹⁸⁷; 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.

Però el fet que els éssers humans hagin canviat les seves visions del món pressuposa una comunitat de recerca: una comunitat de persones-en-relació, parlants i oients que es comuniquen els uns als altres imparcialment i consistent, una comunitat de persones desitjoses de reconstruir el que escolten els uns dels altres i de sotmetre els seus punts de vista al procés autocorrector d'una recerca més profunda. L'error és, així, la pedra de toc de la veritat i, com Collingwood ha dit, "adducing the error within the discussion of an idea is the growing edge of one's education"¹⁸⁸. Els nens 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:

"Relativity theory has made a difference in the way we think about things, including the process of education itself. Sure it has to do

¹⁸⁷ M. LIPMAN, *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, p. 118.

¹⁸⁸ S.M. STANAGE, "Phenomenology of education" a M. KRAUSZ (ed.), *Critical essays on the philosophy of R.G. Collingwood*, Clarendon Press, Oxford, 1972, pp. 287.

with how we think about matter, space and time. But it also bears on what we think of certainty and truth."¹⁸⁹

Molts filòsofs avui argumentarien que no hi ha una certesa substantiva. Tot i això, admetrien que els éssers humans han desenvolupat una sèrie de "virtuts cognitives" que han estat útils en la creació de civilitzacions. Ningú no afirmaria que s'estaria millor sense lògica, sense imparcialitat, sense voluntat per acceptar la crítica o bé posicions alternatives, sense voluntat per sotmetre les pròpies hipòtesis a anàlisi o per considerar-ne les raons. I quan l'individu s'acosta a aquests trets intel·lectuals, no només comença a entendre millor el món en el qual viu i les altres persones, sinó que també s'acosta a l'auto-coneixement.

També la noció de veritat està subjecta a constants reformulacions. Contràriament a 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'"afirmacions justificades", sempre subjectes a revisió¹⁹⁰. ¿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, ni el punt de vista personal queda condemnat a viure en un món individual. La participació en una comunitat de recerca permet als que la integren percebre el punt de vista de l'altre i tenir-lo en consideració construint la pròpia visió del món. El diàleg sempre resta obert. Aquestes "afirmacions justificades" 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.

La noció de la comunitat de recerca és molt complexa: no només pressuposa, com acabem de veure, una noció de *veritat* (no una veritat substantiva, sinó un conjunt de veritats —"afirmacions justificades"— sempre subjectes a revisió), sinó també una teoria del

¹⁸⁹ A.M. SHARP, *What is a 'Community of Inquiry'?*, p. 24.

¹⁹⁰ En el mateix sentit, Dewey sosté que el judici últim només pot ser una "afirmació garantida (vegeu *La reconstrucción de la filosofía*).

bé ja que educar en la raonabilitat suposa el rebuig del "relativisme axiològic" i una aposta pels valors plenament democràtics.

Aquestes nocions de veritat i bé són dependents de les assumpcions que nosaltres tenim sobre coses tals com la natura humana, la societat, les persones, la moralitat i fins i tot l'univers.

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?

La resposta més directa a això és que el mètode de la recerca és l'únic que ajudarà els éssers humans a esdevenir plenament persones, capaces d'una acció autònoma, de creativitat i d'autoconeixement. És l'únic mètode que pot ajudar a concebre els mitjans per aconseguir els fins que pensem que són significatius i útils. És l'únic mètode que ens capacitarà per fer prediccions i viure una vida realitzadora i moralment satisfactòria.

Quan hom pot raonar, pot tornar a revisar els seves pròpies premisses i comprovar si són veritat o no, i si encara serveixen com a premisses dels propis arguments. Aquesta habilitat inclou la nostra capacitat plena de sentir i d'imaginar, la nostra sensibilitat plena. Aquestes característiques no ens són donades per naixement, sinó que es desenvolupen mitjançant la pràctica, vivint raonablement i imaginativament en comunitat. Una comunitat d'aquestes característiques pressuposa cura: cura dels procediments de la recerca, cura dels altres com a persones, cura de la tradició que s'ha heretat, cura de les creacions pròpies i alienes.

La constitució d'una comunitat de recerca és, doncs, una consecució més substancial que no pas el simple marc d'un medi-ambient obert. Per constituir-la es requereixen certes condicions: justesa en els raonaments, respecte mutu i absència de prejudicis.

Arribats en aquest punt, la noció de «comunitat de recerca», demana una anàlisi i un descobriment de les assumpcions i dels criteris d'identificació. Si no, ¿com sabrem quan l'estem experimentant?

Potser a partir de tot el que ja s'ha dit podrem identificar alguns comportaments que indiquen que un nen pot estar fent

experiència de què vol dir participar en una comunitat de recerca¹⁹¹. Aquests comportaments consisteixen a:

- acceptar de bon grat les correccions dels companys;
- ser capaç d'escoltar els altres atentament;
- ser capaç de revisar els propis punts de vista a la llum de les raons dels altres;
- ser capaç de prendre's seriosament les idees mútues;
- ser capaç de construir sobre les idees dels altres;
- ser capaç de desenvolupar les pròpies idees sense por del rebuig o la humiliació per part dels companys;
- estar obert a noves idees;
- respectar el dret dels altres a expressar les seves opinions;
- ser capaç de detectar les assumpcions amagades;
- interessar-se per la consistència quan s'argumenta un punt de vista;
- fer preguntes rellevants;
- verbalitzar les relacions entre fins i mitjans;
- mostrar respecte per les persones de la comunitat;
- mostrar sensibilitat al context quan es discuteixen comportaments morals;
- demanar raons als companys;
- discutir les qüestions amb imparcialitat;
- demanar criteris;
- cultivar la "globalitat" quan s'examina una situació determinada.

L'interès de «Philosophy for Children» per aquests comportaments no és tant que els nens s'aprenguin un llistat de coses que cal fer en una comunitat de recerca com que les internalitzin i les facin, alhora que són capaços de descobrir la seva existència o la seva manca en la seva pròpia conducta i en la dels altres.

Com que les condicions requerides per a l'establiment d'una comunitat de recerca són intrínseques a la filosofia, no és

¹⁹¹ Als manuals del currículum hi ha alguns exemples d'exercicis referents als trets característics d'una comunitat de recerca. Vegeu, p.e. *Recerca filosòfica*, p. 430 i *Recerca ètica*, p. 48.

sorprenent que la classe pugui esdevenir una comunitat d'aquest tipus sempre que serveixi com a camp de prova per a un efectiu encoratjament cap a la reflexió filosòfica dels infants.

Aprendre com fer bé filosofia pressuposa una comunitat d'experiències compartides en la qual hi ha procediments comuns i un compromís vers aquests procediments. Els hàbits intel·lectuals no s'ensenyen fent conferències sinó creant les condicions que possibilitin que els individus agafin pràctica en actuar críticament, raonablement, imaginativament, condicions que els encoratgin a estar oberts a noves experiències i a desenvolupar el coratge que necessitaran per a canviar els seus vells punts de vista basats en les noves experiències. Aquests hàbits són precondicions de la recerca oberta. I és això últim que té la possibilitat de desenvolupar en els nens d'avui un intel·lecte equilibrat, harmònic i moral.

Tanmateix, com ja es lamentava Dewey a principis d'aquest segle:

"En la teoria ningú no posa en dubte la importància de fomentar els bons hàbits de pensament a l'escola. Però a part el fet que aquest reconeixement no és en la pràctica tan estès com en la teoria, tampoc no hi ha cap acceptació teòrica que tot el que l'escola pugui fer o necessiti fer per als alumnes en allò que concerneix la seva ment sigui desenvolupar la seva capacitat de pensar."¹⁹²

En el millor dels mons possibles, tota educació —l'escola, sobretot— capacitaria els nens per a desfer-se de la por intel·lectual que obstaculitza l'audàcia intel·lectual i imaginativa i l'acció creativa. En el millor dels mons possibles, els mestres farien tot el que podrien per facilitar que els nens s'ajudessin mútuament a desfer-se d'una confiança covarda en les velles idees (sovint anomenades fets) que ja no se sostenen, fins i tot quan les noves idees poguessin semblar pertorbadores.

Però la realitat és que massa nens encara, influïts per la vella generació, rebutgen idees atrevides i imaginatives. (Aquesta

¹⁹² J. DEWEY, *Democràcia i escola*, p. 57.

"consciència corrupta" —en paraules de Collingwood¹⁹³— és la pitjor malaltia de la ment i és l'impediment més seriós per al desenvolupament de les comunitats de recerca a les classes en les quals fer filosofia juga un paper central.) Són les idees imaginatives i atrevides les que haurien de compartir amb els seus companys d'una manera oberta i crítica, investigar les seves assumpcions ocultes, considerar les seves conseqüències i crear junts els mitjans per fer-les realitat si, després de la reflexió, sembla que val la pena fer-ho. La discussió de les idees filosòfiques és molt important per al creixement dels nens en l'autonomia intel·lectual.

Una comunitat de recerca més aviat intenta seguir la recerca allà on aquesta condueixi més que no pas acorralar-la amb les línies frontereres de les disciplines existents. Així, l'educació hauria de capacitar l'individu no només per descriure fets inerts sobre la natura, sinó també per apropiat-se de les eines necessàries que l'ajudin a fer-se la seva pròpia cultura de tal manera que la pugui utilitzar per reformular i refer el seu propi món en cooperació amb els companys de recerca.

Quan parlem sobre l'objectiu de fer filosofia a l'escola elemental amb nens, transformant la classe en una comunitat de recerca, estem fent certes assumpcions sobre la naturalesa i la personalitat de la relació entre ambdós. També fem assumpcions pel que fa a l'habilitat dels nens per formar tals comunitats que engendraran respecte pels altres en tant que persones amb drets, tolerància pels punts de vista dels altres, els seus sentiments, imaginacions i creacions i un respecte per la felicitat dels altres igual a la preocupació que es té per la pròpia felicitat. Finalment, fem assumpcions sobre l'habilitat dels nens de comprometre's en l'objectivitat, imparcialitat, consistència i raonabilitat. Això últim té implicacions socials, morals i polítiques.

Totes aquestes assumpcions no són gratuïtes ni arbitràries sinó que es basen, en primer lloc, en la racionalitat (primer sentit) que, com a éssers humans, és inherent en els nens i, en segon lloc, en la naturalesa inquisitiva i curiosa de l'infant i en el seu afany per trobar sentit i significat a tot el que l'envolta.

¹⁹³ Vegeu R.G. COLLINGWOOD, *Los principios del arte*, cap. X, § 7, pp. 203-209.

Hi ha també un component afectiu en el desenvolupament de la comunitat de recerca a la classe que no pot ser subestimat: quan els nens col·laboren veritablement, aleshores la recerca és una qüestió de *nosaltres*, i no només un èxit personal: les *nostres* idees, els *nostres* assoliments i el *nostre* progrés. Ara, el grup prèn una gran importància als ulls de cada nen i la felicitat dels altres significa tant per a cadascun d'ells com la seva pròpia. Ells tenen vertadera cura dels altres com a persones, i aquesta cura els capacita per conversar de maneres com mai ho havien fet, comprometre's en la recerca sense cap mena de por al rebuig o a la humiliació i posar a prova idees que mai no haurien pensat expressar abans d'haver vist què passava. Així aquella postura inicial purament individualista, a través de la qual el nen expressava les seves necessitats d'èxit i seguretat, va derivant espontàniament en una actitud de recerca, entesa com a col·laboració activa, inter-personal i, fins i tot, arriscada.

"Els nens de la classe de l'Aris han desobert les satisfaccions i els beneficis d'una recerca compartida. Han après que es poden aconseguir moltes coses amb un aprenentatge conjunt (...) Han trobat que les converses sobre matèries importants ens poden ajuntar en grups amb un interès comú per descobrir el sentit del món que ens envolta. La recerca cooperativa —on cada individu aporta coses i en rep dels altres— proporciona a cada nen la comprensió de significats compartits que es tornen, progressivament, més fiables i més globals."¹⁹⁴

El paper de la filosofia a l'escola elemental és construir un pont entre allò que és vell i allò que és nou, despertar en la consciència les idees fonamentals de la cultura en paraules dels nens i ajudar els estudiants no només 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. El raonament filosòfic és obert: apunta a noves maneres de mirar el món, noves maneres de percebre i de comprendre. També constitueix un mètode per fer realitat aquestes noves visions i versions si són considerades importants i útils. La imaginació, doncs, juga un paper molt important en l'educació com a procés de creixement en l'habilitat de

¹⁹⁴ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Recerca filosòfica*, p. 429.

reconstruir la pròpia experiència. Imaginar és un pas crucial en el creixement del raonament filosòfic en la comunitat. És un acte mental crucial que s'expressa no només en la dimensió filosòfica de la pròpia experiència a través de parlar i escoltar amb consideració sinó també a través de la dansa, del dibuix, de la música, l'escriptura i la ciència. És el diàleg filosòfic imaginatiu allò que capacita els nens per esdevenir conscients d'ells mateixos en relació als altres en el seu món, i de les idees i la cultura de la qual ells formen part. És un diàleg tal el que els capacita per fer l'esforç d'entendre una altra perspectiva diferent del seu punt de vista, fins i tot si no hi estan d'acord. Aquesta és l'essència del que aquí s'entén per educació.

EPÍLEG: LES BASES I EL CURRÍCULUM

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, 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. Ells mateixos s'adonen que aprenen allò que els interessa i que els motiva i cada experiència és una força en moviment que provoca la curiositat i enforteix la iniciativa:

"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."¹⁹⁵

Així és com el propi sentiment de fracàs i la seva perplexitat porten l'Aris a fer la seva descoberta.

Partint de la base que aquesta curiositat i admiració empeny el nen a preguntar-se, 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 el nen a un major coneixement del seu entorn i el capacitin per a una comprensió racional i crítica.

De la mateixa manera que els protagonistes de les novel·les tenen diferents experiències, també els nens de les nostres classes tenen moltes i molt diverses experiències. El punt de partida del projecte és, justament, aquesta diversitat de les experiències¹⁹⁶. Els interessos dels nens estan connectats a les seves pròpies experiències. Només elles poden aportar els fonaments a partir dels quals començar la recerca intel·lectual i possibilitar una connexió significativa entre el nen i el seu entorn, ja que la recerca de sentit

¹⁹⁵ M. LIPMAN, *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, p. 4.

¹⁹⁶ Això és el que actualment es coneix amb el nom de "constructivisme pedagògic". D'aquesta manera, el creixement es produeix a nivells diferents en funció, precisament, d'aquesta diversitat d'experiències.

en tot allò que l'escola —i la vida— ensenya és una gran preocupació en els nens:

"Els infants volen aprendre, però també volen que allò que aprenen tingui sentit (...); cal que siguin ells mateixos els qui el busquin [el sentit de les coses] implicant-se en el diàleg i la recerca."¹⁹⁷

Tanmateix, aquest interès i la recerca de sentit aviat es descobreixen més productius quan es duen a terme en un grup de diàleg, en una comunitat de recerca:

"Quan va provar d'imaginar-se oracions diferents que poguessin ser transformades tal com ell volia, no en va poder trobar ni una. Després d'estar-se uns moments assegut amb les celles arrufades, l'Aris va començar a pensar que potser els altres de la classe el podrien ajudar".¹⁹⁸

Els nens de l'escola elemental no acostumen a tenir por ni vergonya d'expressar les seves opinions. [És només gradualment que aniran aprenent a tenir sentit del ridícul; com diu l'Elfie en una de les novel·les: "I hardly ever ask anybody anything (...) I'm just afraid to. I'm afraid because people might find out *I don't know anything*"¹⁹⁹.] Al començament, quan comencen a dominar l'art de parlar dialògicament entre ells, tenen la tendència de voler parlar tots al mateix temps sobre aquelles coses que els interessen o preocupen.

Però aprenen aviat que, fent-ho així, no poden perseguir qüestions sobre les quals estan interessats a parlar amb els altres. Així, com que són éssers que delegen significats, que desitgen satisfacció, si se'ls ofereix una alternativa, no persistiran en una activitat —parlar tots alhora— que els rendeix poc —en cas de rendir. És en aquest punt on el mestre ha de guiar constructivament la discussió. Els estudiants poden aprendre a demanar torn, a escoltar-se els uns als altres atentament i a reconstruir el que s'ha anat dient de tal manera que hi puguin respondre adientment. En la seva

¹⁹⁷ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, pp. 28-29.

¹⁹⁸ M. LIPMAN, *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, p. 9.

¹⁹⁹ ID., *Elfie*, pp. 1-2.

evolució, el patró del procés hauria d'anar desplaçant-se des d'un patró de discurs mestre-alumne-mestre a un patró alumnes-mestre-alumnes. També hauria de començar a formar-se un procés no de mera pregunta-resposta, sinó més aviat de pregunta-resposta-pregunta. Les preguntes, formulades tant pel mestre com per l'alumne, provoquen respostes, les quals, al seu torn, provoquen preguntes addicionals. Les preguntes estimulen els estudiants cap a la recerca, a buscar solucions. Les respostes els estimulen a argumentar el seu punt de vista consistentment i comprensivament als seus companys. Aquesta presentació dels propis punts de vista provoca inevitablement altres preguntes. Així, la construcció i la reconstrucció d'idees entre tots els estudiants són processos inseparables quan un grup de nens estan discutint una qüestió particular en comunitat (tot i que, a efectes d'anàlisi, poden ser considerats separadament). És aleshores quan els interessos esdevenen comuns i quan la necessitat de trobar significació pot ser adientment satisfeta.

Aquesta implicació del nen en una comunitat de recerca i en el diàleg filosòfic que s'hi estableix, requereix no només una predisposició per a la recerca sinó també tota una sèrie d'habilitats de raonament:

"without the ability to assume, suppose, compare, infer, contrast or judge, to deduce or induce, to classify, describe, define or explain, our very ability to read and write would be imperiled, to say nothing of our capacity to engage in classroom discussion, prepare experiments and compose prose"²⁰⁰.

Tanmateix, aquestes habilitats no han de ser totalment adquirides a través d'un procés educatiu sinó que

"familiarity is presupposed with a relatively small number of mental acts, reasoning skills and inquiry skills upon which the more elegant and sophisticated thought operations are predicated"²⁰¹.

²⁰⁰ ID., *Thinking in Education*, p. 34.

²⁰¹ Idem.

Hi ha, doncs, en Lipman el convenciment de la capacitat del nen per implicar-se en una recerca en la qual hi hagi compromeses operacions complexes —les quals en algun moment havien estat considerades per alguns pensadors fora del seu abast.

Però hi ha també en Lipman quelcom més fonamental sense el qual no serien possibles aquestes habilitats: la presumpció de racionalitat, que és la condició de possibilitat de la responsabilitat moral:

"la presumpció que l'infant és incapaç d'un comportament raonat basat en principis, anul·la la possibilitat de tractar aquest infant com un ésser moral i, per tant, destrueix qualsevol possibilitat que aquest tracte pugui ser ni moral ni educatiu."²⁰²

Certament, no n'hi ha prou amb desenvolupar habilitats bàsiques de raonament: els pares i la societat esperen que l'educació augmenti també la dimensió moral de la personalitat de l'infant. Ara bé, la qüestió de com l'escola s'ho ha de fer per encoratjar els estudiants a tenir un comportament moral, és un dels temes menys resolts de l'educació moderna.

El perill és, com han assenyalat diferents estudis²⁰³, que els valors ensenyats didàcticament tenen tendència a causar una reacció de rebuig entre els estudiants els quals tendeixen a adoptar el punt de vista oposat. C. Glock recomana que s'ensenyi els nens a pensar críticament sobre els valors, amb l'esperança que aleshores arribaran a conclusions que són compatibles amb els valors democràtics.

«Philosophy for Children» també parteix d'aquesta idea: la discussió sobre els valors ha de tenir lloc en el marc d'un pensament crític. El raonament ètic és indispensable per als infants que intenten descobrir vies de solució per als problemes morals. 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, un programa que pretengui encoratjar els nens a construir i adoptar el

²⁰² M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 210.

²⁰³ vegeu C. GLOCK, i altres (eds.), *Adolescent Prejudice*, Harper & Row, New York, 1975.

seu propi conjunt de valors (conjunt de valors democràtics) ha de fer-ho convertint la classe en una comunitat en la qual el grup investigui els problemes dels valors i arribi a les seves conclusions de manera conjunta. 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. No semblen mostrar una obediència conscient a conceptes tals com deure, amor o justícia, malgrat que ells poden actuar d'acord amb aquestes idees. Allò que guia la seva enquesta no és un conjunt de valors ideals, sinó el compromís amb els procediments de la recerca ètica."²⁰⁴

L'objectiu és oferir als nens 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 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 de diferents membres; i és necessari pensar en tots ells. Els nens aprendran que tots els actes ètics han de tenir raons i que està bé pensar en les raons abans d'actuar:

«—"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."²⁰⁵

²⁰⁴ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 258.

²⁰⁵ M. LIPMAN, *Lisa*, p. 11.

A més, cal ensenyar als nens la necessitat de la consistència entre 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 nens sovint es trobaran moralment vulnerables i indefensos; comprometre's en una recerca ètica que els permeti de discutir aquesta mena de conflictes a la classe 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.

Lipman és conscient que la seva aproximació a la recerca ètica pot qüestionar-se amb l'argument que, encoratjant els nens a pensar independentment, s'encoratja el relativisme i que és insensat donar als nens l'oportunitat de raonar sobre qüestions morals perquè podrien arribar a conclusions "ir-raonables".

Però Lipman sosté, al contrari, que els nens immersos en comunitats dedicades a la recerca racional seran probablement més racionals, i alhora 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 els prejudicis.

Una altra possible objecció a l'aproximació que «Philosophy for Children» fa vers l'educació moral és que és "massa cognitiva". Però de fet, contraargumenta Lipman, l'aproximació amb base a una comunitat de recerca que «Philosophy for Children» fa servir és tan afectiva com cognitiva:

"en lloc de posar sempre la intel·ligència pel damunt i contra els sentiments, un educador hauria de centrar els seus esforços a fer que els desitjos fossin més intel·ligents i les experiències intel·lectuals més plenes d'emoció"²⁰⁶.

Aquesta aproximació intenta encoratjar els estudiants a esdevenir moralment responsables a través de l'incentiu

²⁰⁶ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 220.

d'incrementar la seva autoestima més que no a través d'aproximacions més didàctiques o retòriques. Es tracta d'un procediment que funciona a través de millorar les actituds i el clima d'opinió de la classe com un tot, de tal manera que cada nen pot aleshores internalitzar les actituds més positives que els membres del grup tenen els uns amb els altres.

Però a més, continua Lipman, les qüestions de caràcter són sovint qüestions de cognició. Així els prejudicis estereotipats sobre grups ètnics són sovint deguts a un raonament pobre (com ara inferint indegudament lleis suposadament generals a partir d'exemples petits i insuficients). Més encara: moltes de les formes de conducta que obren el camí cap a serioses dificultats morals comencen com a vicis intel·lectuals: credulitat, autodecepció, judicis precipitats. Només la pràctica en el bon raonament moral, en el qual hom s'autoestimula a reflexionar sobre les raons de les pròpies accions abans d'actuar, pot protegir contra aquests errors.

L'educació moral, doncs, no es pot separar de l'educació filosòfica; a part del fet —ja esmentat— que l'educació no és mai neutral, moralment parlant, es dona també el fet de l'encavallament dels diferents àmbits de l'experiència:

"Una situació problemàtica poques vegades és purament una situació moral, sinó que conté aspectes metafísics, estètics, epistemològics i d'altres"²⁰⁷

i viceversa.

La filosofia inclou una recerca constant de dues alternatives: la teòrica i la pràctica i insisteix que siguem conscients de la complexitat de l'existència humana i de les moltes dimensions que té.

²⁰⁷ Ibid., p. 233.

III. 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 aquest convenciment Lipman el comparteix amb Dewey.

Aquesta connexió no és quelcom original de les noves propostes sinó que era evident ja en relació a la noció tradicional de la filosofia: una filosofia entesa com a buscadora incansable d'allò universal i immutable, havia de tenir un tipus determinat de repercussions en el camp educatiu. No és estrany que l'educació es restringís a la transmissió de coneixements certs i acabats i a la de normes de comportament igualment universals i inalterables.

Però la filosofia reconstruïda que proposa Lipman a través del seu projecte no es correspon amb una idea així d'educació. Lipman, doncs, analitza els punts de divergència entre l'educació tradicional i els supòsits bàsics de la seva filosofia que són, en definitiva, 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.

L'anàlisi dels diferents tipus de paradigmes educatius ens permetrà de veure quines són les idees que es defensen en cada cas i mostrar com les bases filosòfiques de «Philosophy for Children» són també els pilars fonamentals de la "nova" educació.

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: 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, es va educant, és a dir, es van influint el pensament i la conducta dels altres."²⁰⁸

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. És per això que 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 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 el darrers cent cinquanta anys que s'ha fet més i més pales la discrepància entre maneres de fer en educació. Parafrasejant el que deia Ferrater respecte a la filosofia²⁰⁹, 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":

"La historia de la teoría pedagógica se caracteriza por la oposición entre la idea de que la educación es desarrollo desde dentro y la de que es formación desde fuera; la de que está basada en dotes naturales y la de que la educación es un proceso para vencer las inclinaciones naturales y para sustituirlas por hábitos adquiridos bajo la presión externa. En la actualidad, la oposición, en lo que concierne a los asuntos prácticos de la escuela, tiende a adquirir la forma del contraste entre la educación tradicional (*paradigma estándar*) y la educación progresiva (*paradigma reflexiu*)."²¹⁰

²⁰⁸ J.-M. TERRICABRAS, *La comunicació*, p. 206

²⁰⁹ Vegeu pàgina 7 d'aquest treball.

²¹⁰ J. DEWEY, *Experiencia y educación*, pp. 11-12 (els parèntesis són meus).

Quina d'aquestes opcions és la que preval en un determinat moment, ve donat per la consideració de què cal conèixer, d'una banda, i de quines són les capacitats i potencialitats dels individus que s'han d'educar, de l'altra. I no cal tampoc oblidar les inevitables relacions de poder que s'estableixen en el si de la institució «escola»:

"¿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?"²¹¹

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.

a) El paradigma estàndard (*authority/knowledge-based paradigm*)

Les assumpcions dominants del paradigma estàndard podrien expressar-se de la següent manera:

— 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;

— 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 són exhaustives per al coneixement 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;

²¹¹ J. VARELA-F. ÁLVAREZ URÍA, *Arqueología de la escuela*, p. 10.

— els estudiants adquireixen coneixement absorbint informació: una ment educada és, de fet, una ment ben assortida;

— l'educació moral consisteix, en aquest context, en 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:

"el principal propósito u objetivo es preparar al joven para futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los asuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias de instrucción"²¹².

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 pas un infant en acte. El dualisme maduresa/immaduresa²¹³ 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 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 classificatori que ve donat per la figura del mestre, que es consagra així com l'únic punt d'unió entre els membres de la classe."²¹⁴

²¹² J. DEWEY, *Experiencia y educación*, p. 13.

²¹³ El dualisme maduresa/immaduresa es constata —des d'una perspectiva educativa tradicional— 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, econòmicament...). De fet, només una visió així pot justificar els intents de "civilitzar" i "educar" les societats tribals "primitives".

²¹⁴ J.-M. TERRICABRAS, *La comunicación*, p. 222.

Es posa l'èmfasi en l'objectiu d'educar les opinions i "ensenyar les virtuts"²¹⁵, la qual cosa significa que hi ha un model del 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).

b) El paradigma reflexiu (*collaborative enquiry-based approach*)

Però aviat el descontentament d'alguns sectors respecte a l'educació tradicional i l'evidència de 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— fa sorgir un nou paradigma. Les assumpcions dominants d'aquest segon paradigma són:

— 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 com a ambigu, equívoc i misteriós;

— les disciplines en les quals té lloc la recerca no són considerades absolutament i clara delimitades ni exhaustives; per tant, les seves relacions amb les seves pròpies matèries són problemàtiques. Perquè una disciplina, si vol seguir viva, ha d'animar constantment el pensament que li va donar l'origen i que després va anar configurant-la com a tal;

— el mestre és fal·lible (disposat a admetre els errors) més que no pas autoritari;

— s'espera que els estudiants siguin reflexius i cada vegada més raonables i assenyats;

— el focus del procés educatiu no és l'adquisició d'informació sinó la comprensió de les relacions entre les matèries investigades;

²¹⁵ Vegeu PLATÓ, *Protàgores*, 361a-c, pp. 192-193.

— el coneixement ja no ho és d'un món estàtic sinó d'un món sotmès a un procés de canvi constant.

Queda clar, doncs, que el paradigma reflexiu considera l'educació com a recerca compartida, mentre que el paradigma estàndard no. L'interès per allò més problemàtic exigeix afavorir una aproximació en què l'estudi de la qüestió sigui compartit per igual entre professors i alumnes, mentre que quan les disciplines acadèmiques es consideren no problemàtiques, l'aproximació de tipus instructiu que s'afavoreix 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: és en aquest sentit que aquest paradigma posa més 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 nen, però no pas una igualtat de nivell.

Dewey i Lipman: elements per a un canvi de paradigma

Pel que hem dit, pot veure's 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"²¹⁶.

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 estimulants i

²¹⁶ M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 14 (el subratllat és meu).

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 planificar de nou"²¹⁷. 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"²¹⁸. Així doncs, no és estrany que, cop rera cop, els resultats del sistema educatiu siguin només —i en el millor dels casos— simples "dipòsit 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"²¹⁹.

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; apostar, d'una vegada per totes, per una línia general de reforma de l'educació que busqui "la renovació de l'orientació i dels plantejaments; que replantegi i reorienti la dinàmica del procés"²²⁰. I és que la sortida als 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 oberta²²¹.

Tot i així, 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.

²¹⁷ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 23.

²¹⁸ J. DEWEY, "El meu credo pedagògic" a *Democràcia i escola*, p. 13.

²¹⁹ M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 19.

²²⁰ J.-M. TERRICABRAS, "Educar, per a què?", pp. 1 i 12.

²²¹ Al cap. VII d'*Experiencia y educación*, Dewey intenta fer una organització progressiva de les matèries d'estudi sobre la base de l'experiència vital ordinària.

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:

"una filosofía de la educación que pretenda basarse en la idea de libertad puede llegar a ser tan dogmática como lo era la educación tradicional frente a la cual reacciona"²²².

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.

John Dewey ja estava convençut —als anys 20— 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 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,

"la educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia la cual es siempre la experiencia vital actual de algun individuo"²²³.

Segons Dewey, l'atenció a l'experiència no és només necessària i imprescindible en la reconstrucció del concepte de filosofia sinó que també "existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia y la educación"²²⁴. 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

²²² J. DEWEY, *Experiencia y educación*, p. 19.

²²³ Ibid., p. 121.

²²⁴ Ibid., p. 16.

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 què negligeix aquest principi fonamental: les normes i coneixements són imposats des de fora i difícilment connecten amb l'experiència vital de l'infant.

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 meua ment no és el magatzem municipal de desferres. Em fa tornar boig això."²²⁵

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, trobar el seu lloc en una vida integral i total:

"Allò que predomina en la seva ment [la de l'infant] 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 capdavant, aquest és el món propi de l'infant, món que té la unitat i la globalitat de la seva pròpia vida."²²⁶

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

²²⁵ M. LIPMAN, *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, p. 32.

²²⁶ J. DEWEY, "L'infant i el programa d'estudis", a *Democràcia i escola*, p. 19.

excel·lència que permet de copsar i crear significats"²²⁷. És per això 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"²²⁸.

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*²²⁹, a distingir entre un bon i un mal pensament.²³⁰ Com afirma Dewey,

"nadie puede decirle a otra persona *cómo* debe pensar (...); no obstante, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores"²³¹.

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 racionalitat dels nens i amb ell, el de la nostra societat, ja que un nen raonable es converteix en un adult responsable i crític.

²²⁷ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 36.

²²⁸ M. LIPMAN, *Thinking in education*, p. 15.

²²⁹ 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, pensa i actua d'acord amb les opinions majoritàries considerades socialment vàlides sense qüestionar-les.

²³⁰ Els principis de la lògica poden ajudar en aquest sentit.

²³¹ J. DEWEY, *Cómo pensamos*, p. 21.

Filosofia i educació

Hem parlat d'experiència, interès, 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 per ells, que filosofia i educació estan d'alguna manera relacionades i que la filosofia té algun paper important en el fet educatiu.

I em sembla que és justament a l'hora de definir quin és aquest paper de la filosofia en l'educació que es poden 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 pel que fa 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.

Tanmateix, no sembla pas haver-hi, en l'obra de Dewey, l'afirmació que la reconstrucció de l'educació passa per la filosofia, per una filosofia reconstruïda; que el mètode anomenat empíric no és, de fet, un mètode "universal", una clau de pas que obri la porta a la solució en qualsevol àmbit, sinó que pertany a la mateixa naturalesa de la recerca —sigui aquesta científica o no.

La proposta de Lipman sembla, per contra, 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.

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 curriculum seria el corresponent a qualsevol disciplina que se 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 demostrat el seu fracàs.

A més, ni considerant-la una disciplina, la filosofia no pot ser vista com una disciplina *més* entre les altres. Segons Collingwood²³², 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.

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 curriculum educatiu. Això és el que es volia dir quan es parlava del caràcter "transversal" de la filosofia. D'aquesta manera, els elements més "tècnics" de la filosofia no queden confinats a una hora lectiva

²³² Vegeu R.G. COLLINGWOOD, *Ensayo sobre el método filosófico*, FCE, México, 1965.

determinada sinó que formen part del mateix exercici de la filosofia 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 considerations that it succeeds in becoming merely a body of alienated knowledge and procedures."²³³

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 per a que 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 Horkheimer²³⁴. 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.

²³³ M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 33.

²³⁴ 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'"eclipse 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 instrumentelle Vernunft*, ed. Alfred Schmidt, Frankfurt, 1967 (trad. cast.: *Para la crítica de la razón instrumental*, Ed. Sur, Buenos Aires, 1969).

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 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 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.

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 competencies (e.g.: inferring and finding underlying assumptions) and adequate inquiry skills (e.g.: forming hypotheses and explaining)."²³⁵

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

²³⁵ M. LIPMAN-A. GAZZARD, "Philosophy for Children: Where we are now", p. S3.

pensem i és present, per tant, en el pensament generat en el camp de qualsevol disciplina.

"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?"²³⁶

Però el diàleg i el millorament de les habilitats de pensament no són només una metodologia educativa sinó que és fer filosofia: una filosofia entesa —com ja s'ha dit— com a clarificació conceptual, com a pràctica.

Al mateix temps, el tipus de qüestions proposades per la filosofia és intergeneracional 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, precisament, afavoreix el coneixement de la gran diversitat de punts de vista i del ventall de diferències igualment ampli entre opinions i creences."²³⁷

²³⁶ J.-M. TERRICABRAS, "Filosofia i educació", p. 10.

²³⁷ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, pp. 233-34.

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 no quedar-se al terreny teòric (filosofia) sinó passar a la pràctica (pedagogia). Així, la vertadera pedagogia és filosofia.

En un moment en què es dóna la prioritat a la investigació científica i al rigor i al mètode amb què operen les ciències, pot semblar estranya la pretensió que la millora de les condicions individuals, socials o culturals, passi precisament per la filosofia. (No sembla tan estranya si es té en compte tot el que hem dit en la primera part d'aquest treball.)

Tanmateix, no han faltat crítiques a aquesta proposta d'una filosofia entesa com a activitat i, consegüentment, a una major i decisiva presència de la filosofia en l'educació. Pot semblar que la filosofia es concep avui de manera molt diferent a com es feia tradicionalment, sobretot gràcies als treballs de Wittgenstein i dels filòsofs del llenguatge, però el cert és que el treball filosòfic continua essent, sovint, el paradigma de l'esoterisme i de la metafísica més elevada. Continua essent veritat la creença que la filosofia va necessàriament lligada a la incomprensió i a la inutilitat, passant per alt absolutament el clam de Wittgenstein de claredat i transparència conceptual: "Tot el que es pot proferir, es pot proferir clarament"²³⁸.

Aleshores, en aquesta situació, no és estranya la reticència davant un projecte que posi en relació els nens i la filosofia, tot acusant-lo d'intentar confondre'ls 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,

²³⁸ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus*, 4.116.

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".²³⁹

Segons Hume²⁴⁰, hi ha filosofies fàcils i evidents i filosofies meticuloses i abstruses. Tanmateix,

"¿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 món naixent exigeixen menys classificacions i més clarividència, menys rigidesa i més rigor".²⁴¹

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, l'epistemologia genètica de Piaget intenta mostrar que el nen no és capaç d'enfrontar-se amb conceptes abstractes fins a l'adolescència (11-14 anys):

"Comparado con el niño, el adolescente es un individuo que construye sistemas y «teorías» (...) A partir de los once o doce años el pensamiento formal se hace posible, justamente, o sea que las operaciones lógicas empiezan a ser traspuestas del plano de la manipulación concreta al de las meras ideas, expresadas en cualquier tipo de lenguaje (el lenguaje de las palabras o el de los símbolos

²³⁹ E. LLEDÓ, *La memoria del Logos*, p. 56.

²⁴⁰ Vegeu D. HUME, *Investigació sobre l'enteniment humà*, secc. I, Laia, Barcelona, 1982.

²⁴¹ J.-M. TERRICABRAS, "Filosofia i educació", p. 9.

matemáticos, etc.), pero sin el apoyo de la percepción, de la experiencia y ni siquiera de la creencia"²⁴²

Segons Lipman, aquesta periodització piagetiana del desenvolupament intel·lectual del nen ha exercit una influència negativa en la progressiva implantació del que s'anomena pensament crític:

"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-deprived and that this might be remedied by teaching them reasoning through philosophy and philosophy through reasoning."²⁴³

El projecte de Lipman vol intentar demostrar que aquesta idea piagetiana no es correspon amb el que de fet passa.

"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."²⁴⁴

Per Lipman, 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. De fet, entre els nens i els filòsofs hi ha coincidències fonamentals, si acceptem amb Aristòtil que "els homes comencen i comencaren sempre a filosofar moguts per l'admiració"²⁴⁵; no es pot trobar al món dos éssers més predisposats a la badoqueria, amb més inquietud per les coses que els nens i els filòsofs. Un dels senyals inequívocs que l'home

²⁴² J. PIAGET, "El desarrollo mental del niño" a *Seis estudios de psicología*, pp. 83-85.

²⁴³ M. LIPMAN, *Thinking in Education*, p. 110.

²⁴⁴ J.-M. TERRICABRAS, *La comunicació*, p. 223.

²⁴⁵ ARISTOTELES, *Metafísica*, I, 982b12, p. 14.

filosofa, segons Jaspers, és justament la capacitat de fer preguntes que 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"²⁴⁶.

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.

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. I és que sembla innegable que qualsevol procés educatiu és sempre un procés inevitablement ideològic, que sempre està amarat d'això que vagament anomenem «filosofia». 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."²⁴⁷

Si hem dit que tota educació és ideològica, el que realment ens convé és una filosofia que no carregui més d'ideologia, sinó que ajudi a fer-la transparent, a fer-la comprensible i, per tant, a fer-la assumible o refusable.

És aquest tipus d'educació el que es pot potenciar amb una certa filosofia, que opta per una reflexió autònoma, l'única capaç de respectar les capacitats de cadascú i d'afavorir la construcció, entre tots, d'una societat coparticipada.

²⁴⁶ K. JASPERS, *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, p. 9.

²⁴⁷ J.-M. TERRICABRAS, "Filosofia i educació", pp. 7-8.

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 l'educació, sinó que és una activitat, una *form of life*²⁴⁸ 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.

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 parlàvem 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 al 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.

La crítica al filòsof s'ha anat repetint sempre: o bé és presentat com un personatge estrafolari, desinteressat dels problemes concrets dels homes, o bé com 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.

Però, sobretot des de la filosofia —en una espècie de justificació gremial—, no han faltat teories que avalen la importància de la presència de la figura del filòsof en la societat.

²⁴⁸ M. LIPMAN, *Philosophy goes to School*, p. 12.

La doctrina per la qual l'home és un animal social per naturalesa és ja comú en Plató i Aristòtil; la vida grega era essencialment una vida comunal, viscuda en el si de la Ciutat-estat i inconcebible apart d'aquesta. És en aquest marc que Plató construeix la seva teoria filosòfica de l'Estat en la qual el filòsof juga un paper imprescindible.

Plató amaga el filòsof al darrera d'un coneixement superior i immutable, del qual el declara servidor. Tanmateix, tot i que "els qui de debó tenen el pensament adreçat al ser no tenen cap lleure per a mirar cap avall, cap als afers dels homes"²⁴⁹, el filòsof, en tant que governant, ha de ser obligat a encarregar-se de l'Estat. Cal que quelcom el forci a "procurar, el que allà contempla, d'implantar-ho en els costums dels homes en privat i en públic, sense limitar-se a plasmar-se a si mateix"²⁵⁰; només a ell competeix el traçar el disseny concret de l'Estat ideal i dirigir la seva realització perquè ell freqüenta el món de les Formes i pot prendre-les de model per a formar l'Estat ideal.

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. En aquest sentit, només el govern del filòsof-rei -és a dir, de l'home que està en contacte amb el món de les Idees- pot ajudar a superar -emprant un símil platònic²⁵¹- 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 Plató, el filòsof té una rellevància social extremadament important.

²⁴⁹ PLATÓ, *República*, VI, 500b, p. 95.

²⁵⁰ Ibid., 500d, p. 96.

²⁵¹ Vegeu Ibid., 488a-489a, p. 75-78.

Tanmateix, també a l'època de Plató i Aristòtil, la pretensió declarada de la filosofia "de que actúa sobre la base de lo eterno e inmutable, la obliga a una función y a una materia que son la fuente principal del menosprecio y de la desconfianza popular"²⁵². (Que el filòsof no era massa ben vist en general es fa palès en la metàfora de Plató en què compara el filòsof amb el pilot d'una nau i els ciutadans de la polis amb els mariners sublevats.²⁵³)

Hi ha, tanmateix, una manera diferent d'entendre el compromís social del filòsof: si volem evitar de caure en un nou "escàndol de la filosofia", 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 "cortesia del filòsof" - en frase d'Ortega²⁵⁴ - 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"²⁵⁵.

"El lloc de la filosofia és el lloc on viu la gent, el lloc de la discussió, la vida pública"²⁵⁶. Així, el que cal és reflexionar sobre com fer que la filosofia recuperi el seu paper públic en comptes de

²⁵² J. DEWEY, *La reconstrucción de la filosofía*, p. 17.

²⁵³ Vegeu PLATÓ, *República*, VI, 488a-489a, p. 75-78.

²⁵⁴ Vegeu J. ORTEGA Y GASSET, *¿Qué es filosofía?*, Espasa-Calpe, Madrid, 1973, p. 19.

²⁵⁵ J. DEWEY, "The Need for a Recovery of Philosophy" a J.J. McDERMOTT (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, p. 59.

²⁵⁶ J.-M. TERRICABRAS, "Funció pública de la filosofia", p. 12.

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 filosofia com a activitat pública i, al seu torn, 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 un sentit tècnic i que no tothom, pel simple fet de pensar, ja fa filosofia. Evidentment que el llenguatge i el pensament són patrimonis comuns, 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"²⁵⁷.

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"²⁵⁸.

El paper del filòsof no és, doncs, "actuar des de la filosofia i en nom d'ella"²⁵⁹ com una força ideològica legitimadora d'opinions, poders o comportaments socials concrets, perquè no jutja 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.

"¿Quina és, doncs, la funció pública de la filosofia? En últim terme és la de convertir-se en eina de servei públic. ¿I quin servei pot fer? En una època tan barrejada com la nostra, la filosofia pot fer un servei

²⁵⁷ ID., *Fer filosofia avui*, p. 129.

²⁵⁸ Ibid., p. 135.

²⁵⁹ Ibid., p. 134.

insubstituïble a l'argumentació rigorosa i al diàleg racional. És un servei fet directament al progrés democràtic i, per tant, a la llibertat."²⁶⁰

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 i creatius) 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 la democràcia ben entesa.

²⁶⁰ ID., "Funció pública de la filosofia", p. 16.

CONCLUSIÓ

El projecte «Philosophy for Children» va néixer com a intent de donar una solució al problema denunciat pel *National Assessment of Educational Progress* dels EUA: la necessitat d'impulsar —ja des dels graus més elementals— la millora de les habilitats de raonament portant els nens a comprometre's en un diàleg lògico-filosòfic al voltant de conceptes filosòfics tradicionals com ara «correcte», «just», «bo» o «vertader».

Com a professor de lògica, Lipman ja havia constatat una inquietant manca de rigor i crítica en els seus estudiants. Inquietant perquè posava en qüestió la possibilitat d'una educació plenament democràtica: sense reflexió crítica i reconstrucció creativa consistents no pot garantir-se l'exercici de la democràcia.

La descoberta de l'Aristòtil Mas és, segons paraules del seu autor, el text bàsic del curriculum perquè proporciona les eines bàsiques de raonament²⁶¹.

Tanmateix, és també el punt de referència central per a una anàlisi del projecte: en ell —fou el primer llibre del curriculum que s'escrigué— es condensa implícitament la perspectiva des de la qual Lipman contempla la filosofia, l'educació... el món, la vida.

Quan al capítol 5, l'Aris i els seus amics discuteixen sobre l'escola no només estan mirant de dilucidar quins són, de fet, els objectius de l'educació sinó que posen en joc els pressupòsits de *Philosophy for Children*, i també, per tant, les bases epistemològiques de les quals hem estat parlant.

—"La cosa més important que els cal entendre 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?"

²⁶¹ Vegeu citació p. 72.

—"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*."²⁶²

La qüestió sobre la qual debaten l'Aris, la Maria i en Marc és la base sobre la qual reposa tot el projecte. «Philosophy for Children» només pot ser entesa des de la resposta adequada a aquesta qüestió.

No és casualitat, doncs, que la pregunta pels objectius de l'educació sorgeixi tot just iniciar l'aventura de la redacció i elaboració d'un curriculum que volia ser un intent de portar a la pràctica educativa la preocupació per les habilitats de raonament i els valors democràtics.

Lipman està convençut de la gran importància de la filosofia en aquest intent i així, la pregunta inicial: què és i per a què ha de servir l'educació? es completa amb un: què és i per a què ha de servir la filosofia?

"Aprendre a pensar pel propi compte" no és només un objectiu educatiu sinó també filosòfic, de la mateixa manera que el projecte de Matthew Lipman no és un mètode més de reforma de l'educació sinó que és un *projecte educatiu* que, alhora, és un *projecte filosòfic*. Perquè entén que la filosofia no és un afegitó a l'educació bàsica sinó que n'és un element integrant:

"To be fully educated, one must be able to treat every discipline as a language and to think fluently in that language; be cultivated in one's reasoning as well as in everything else, remembering that reasoning is

²⁶² M. LIPMAN, *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, pp. 31-32 (el subratllat és meu).

most effectively cultivated in the context of philosophy; and demonstrate educational accomplishments not merely as acquisitions of intellectual properties or as the amassing of spiritual capital but as a genuine appropriation that results in the enlargement of the self. Because philosophy is the discipline that best prepares us to think in terms of the other disciplines, it must be assigned a central role in early (as well as in the late) stages of the educational process."²⁶³

«Philosophy for Children» no és, doncs, una simple metodologia sinó que posa en joc les característiques essencials del pensament mateix. Esperem haver-ho mostrat amb l'anàlisi dels conceptes de filosofia i educació.

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

Així, per exemple, l'estructura formal del programa pel que fa a la discussió com a element fonamental es deriva dels treballs de Mead, Vygotsky i Bruner²⁶⁴; de Dewey prové la noció d'organitzar els materials que s'han d'aprendre en una novel·la més que no pas en un llibre de text²⁶⁵; les anàlisis de Piaget sobre el desenvolupament intel·lectual del nen han servit a Lipman de punt de referència a l'hora d'estructurar i seqüenciar les habilitats que cal potenciar en cada etapa —encara que sigui en contraposició a Piaget²⁶⁶; la decisió d'expressar la disciplina de la filosofia en

²⁶³ ID., *Philosophy goes to School*, p. 18.

²⁶⁴ Vegeu G.H. MEAD, *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, Chicago, 1934 (trad. cast.: *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires, 1972); L. VYGOTSKY, *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge (Mass.), 1962 (trad. cat.: *Pensament i llenguatge*, Eumo, Vic, 1988); i J.S. BRUNER, *The Process of Education*, Harvard University Press, Chicago, 1977.

²⁶⁵ Vegeu J. DEWEY, *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago, 1902 (trad. cat.: "L'infant i el programa d'estudis" a *Democràcia i escola*, ed. Eumo, Vic, 1985, pp.17-37).

²⁶⁶ Vegeu J. PIAGET, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, 1925.

llenguatge ordinari té el seu origen en els treballs de Ryle i Wittgenstein²⁶⁷.

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 epistemològiques).

Quant al contingut, el projecte està constituït pels temes, teories i sistemes que han forjat la història de la filosofia. Les diferents postures que s'han donat històricament al voltant d'una qüestió van apareixent en boca dels diferents personatges, cadascun dels quals es presenta com a model —no sempre ben delimitat— d'un estil de pensament determinat:

"Entre els personatges més destacats, certes menes d'actes mentals es repeteixen. Aquestes predisposició a pensar d'una certa manera constitueixen els diferents estils de pensament".²⁶⁸

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 de cada resposta.

Però la referència a les idees filosòfiques no és —ja ho hem dit— l'únic —ni el més important— element filosòfic del projecte lipmanià. Ben al contrari, l'herència filosòfica va més enllà dels mers continguts: «Philosophy for Children» posa en joc les característiques de la filosofia mateixa.

Així, de l'anàlisi del curriculum 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. Raonabilitat, experiència, recerca i diàleg sorgeixen tant de la mateixa naturalesa de la filosofia com de la d'educació. Són alhora elements d'una filosofia reconstruïda i assumpcions del paradigma reflexiu.

"Aprendre a pensar pel propi compte" suposa atendre a totes i cadascuna d'aquestes bases. L'atenció a la raonabilitat i a

²⁶⁷ Vegeu G. RYLE, "Ordinary Language" a *Collected Papers*, 2 vol., Barnes and Noble, New York, 1971; i L. WITTGENSTEIN, *Philosophische Bemerkungen*, Basil Blackwell, Oxford, 1953 (trad. cat.: *Investigacions filosòfiques*, Laia, Barcelona, 1983).

²⁶⁸ M. LIPMAN-A.M. SHARP-F.S. OSCANYAN, *Filosofia a l'escola*, p. 202.

l'experiència de l'individu i la comunitat de recerca esdevenen al mateix temps que pressupòsits inevitables de la "nova" filosofia i de la "nova" educació, les condicions de possibilitat d'un projecte com «Philosophy for Children».

Al llarg d'aquesta investigació voldríem haver fet evident que «experiència », «raonabilitat» i «comunitat de recerca» són termes recurrents quan es parla de «Philosophy for Children».

Amb l'anàlisi dels principals conceptes que conformen el projecte esperem haver mostrat que aquests mateixos elements són també components imprescindibles de l'activitat filosòfica i de la pràctica educativa.

D'aquesta manera, veiem com les bases epistemològiques que hem tractat —raonabilitat, experiència i comunitat de recerca— es fan presents en totes i cadascuna de les dimensions de l'experiència humana; són, de fet, com anticipàvem a la nostra hipòtesi inicial, les condicions de possibilitat de la filosofia i de l'educació; les condicions de possibilitat de «Philosophy for Children» en tant que projecte alhora educatiu i filosòfic.

També hem intentat assenyalar i mostrar en cada moment quin és el deute de Lipman envers Dewey. Ens sembla clar que hi ha hagut una influència decisiva però que el mèrit de Lipman no pot ser simplement atribuït a una adopció encertada de les tesis deweyanes. «Philosophy for Children» no és *simplement* un conjunt d'observacions metodològiques i didàctiques sinó que és també una filosofia de l'educació i una teoria filosòfica del coneixement. «Philosophy for Children» vol ser una proposta de fer filosofia i no només d'aplicar-la. La filosofia no pot ser reduïda a un simple mètode; és, repetim, una forma de vida.

Lipman presenta el seu projecte com a fonamentalment preventiu, ja que és capaç de tractar amb la ignorància i la vulnerabilitat dels nens i joves, protegint-los contra la manipulació i la irracionalitat.

No existeix cap raó perquè no puguem proposar el model d'una generació que asseguri que els supervivents siguin encara més

raonables que ella. El món no pot permetre's el luxe de proposar l'actual nivell d'irracionalitat com a model per a les generacions futures.

BIBLIOGRAFIA

1. Novel·les i manuals del curriculum de «Philosophy for Children»*

LIPMAN, M., *Elfie*, IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1987

LIPMAN, M., *Kio i Gus*, Eumo, Vic, 1994 (Traducció i adaptació de Carlota Subirós) [*Kio and Gus*, IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1982]

LIPMAN, M., *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, IREF, Girona, 1987 (Traducció i adaptació de J.M. Terricabras) [*Harry Stottlemeier's Discovery*, IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1974]

LIPMAN, M., *Lisa*, Eumo, Vic, 1991 (Traducció i adaptació de J.M. Terricabras) [*Lisa* (2nd Edition), IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1983]

LIPMAN, M., *Mark*, IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1980

LIPMAN, M., *Pimi*, EGG-UAB, Bellaterra, 1989 (Traducció i adaptació de J.M. Terricabras) [*Pixie*, IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1981]

LIPMAN, M., *Suki*, IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1980

LIPMAN, M.-GAZZARD, A., *Getting our Thoughts Together: instructional Manual to Accompany "Elfie"*, IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1988

* Com ja s'ha dit a la nota 3, p. 2, he utilitzat l'edició catalana en tots aquells casos en què estava disponible i no s'apartava de l'original. És per això, que consta en primer lloc en la bibliografia seguida de la referència de l'original.

LIPMAN, M.-SHARP, A.M., *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 (EEUU), 1982]

LIPMAN, M.-SHARP, A.M., *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 (EEUU), 1985]

LIPMAN, M.-SHARP, A.M., *Social Inquiry: instructional Manual to Accompany "Mark"*, IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1980

LIPMAN, M.-SHARP, A.M., *Wondering at the World: instructional Manual to Accompany "Kio and Gus"*, IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1986 [Edició catalana en preparació]

LIPMAN, M.-SHARP, A.M., *Writing: How and Why: instructional Manual to Accompany "Suki"*, IAPC, Upper Montclair, NJ (EEUU), 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 (EEUU), 1975]

2. Materials de suport teòric del projecte

BOSCH, E., "Entrevista con Matthew Lipman" a *Cuadernos de Pedagogía*, n. 205, Barcelona, julio-agosto 1992, pp. 18-20.

IAPC, *Philosophy for Children Curriculum Catalog*, Upper Montclair, NJ (EEUU), 1992

LIPMAN, M., *La descoberta de l'Aristòtil Mas. Fonts i referències bibliogràfiques*, IREF, Barcelona, 1995 (Traducció de M. Gómez)

LIPMAN, M., *Philosophy goes to School*, Temple University Press, 1988

LIPMAN, M., *Pimi. Fonts i referències bibliogràfiques*, IREF, Barcelona, 1993 (Traducció i adaptació d'I. de Puig i M. Gómez)

LIPMAN, M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, 1991

LIPMAN, M.- SHARP, A.M. (ed.), *Growing Up with Philosophy*, Temple University Press, 1978

LIPMAN, M.- SHARP, A.M.- OSCANYAN, F., *Filosofia a l'escola*, Eumo, 1992 (Traducció d'Eulàlia Presas) [*Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, 1977]

LIPMAN, M.-GAZZARD, G., "Philosophy for Children: Where we are now...", (Pamphlet), IAPC, Upper Montclair, New Jersey, 1986.

SHARP, A.M. - REED, R.F. (ed.), *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press, 1991

SHARP, A.M., "What is a 'Community of Inquiry'?", *Journal of Moral Education*, vol. 16, nº 1, January 1987, pp. 22-30

3. Obres de John Dewey

DEWEY, J., *Cómo pensamos*, Ed. Paidós, Barcelona, 1989.

DEWEY, J., *Experience and Nature*, Open Court Publishing Co., Chicago, 1925

DEWEY, J., *Experiencia y educación*, Ed. Losada S.A., Buenos Aires, 1943.

DEWEY, J., *Democràcia i escola*, Eumo, Vic, 1985

DEWEY, J., *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Losada, BBAA, 1978

DEWEY, J., *Logic: The Theory of Inquiry*, New York, Holt, 1938

DEWEY, J., *La reconstrucción de la filosofía*, Col. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, nº 49, Planeta-Agostini, Barcelona, 1993

4. 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*, vol. I, ed. trilingüe de V. García Yebra, Ed. Gredos, Madrid, 1970.

ARISTÓTELES, *Obras*, Aguilar, Madrid, 1973

BUCHLER, J., *Towards a General Theory of Human Judgment*, Columbia University Press, 1951

COLLINGWOOD, R.G., *Essay on philosophical method*, Oxford, 1933

COLLINGWOOD, R.G., *Los principios del arte*, F.C.E, México, 1960.

DANIEL, M.F., *La philosophie et les enfants. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1992.

DERRIDA, J. i altres, *La grève des philosophes. École et philosophie*, Éd. Osiris, París, 1986.

DESCARTES, R., *Discurs del mètode*, Barcino, Barcelona, 1929.

- FERRATER MORA, J., *Diccionario de filosofía*, Alianza Ed., Madrid, 1986
- FERRATER MORA, J., "La filosofía en el mundo de hoy" a *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
- HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vol., Taurus, Madrid, 1987
- HARRIS, L. (ed.), *Children in Chaos: A "Philosophy for Children" Experience*, Kendall/Hunt, 1991
- HARTSHORNE, C. - WEISS, P. (ed.), *Collected Papers of C. S. Peirce*, Harvard University Press, 1965
- HECKMANN, G., *Das sokratische Gespräch*, dipa-Verlag, Frankfurt am Main, 1993.
- HECKMANN, G., "Socratic Dialogue" a *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, vol. 8, n.1, IAPC, Upper Montclair (EUA), 1988, pp. 34-37.
- HUME, D., *Investigació sobre l'enteniment humà*, Laia, Barcelona, 1982.
- HUSSERL, E., *Experience and Judgment: Investigations in a Genealogy of Logic*, Northwestern University Press, 1973
- JASPERS, K., *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, F.C.E., Madrid, 1981.
- KANT, I., *Crítica de la Razón Pura*, Ed. Alfaguara, Madrid, 1988.
- LLEDÓ, E., *La memoria del Logos*, Ed. Taurus, Madrid, 1984.

- MARTENS, E., *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*, Hannover, 1990
- MARTENS, E., *Introducció a la didàctica de la filosofia*, Universitat de València, 1991
- MATTHEWS, G.B., *Dialogues with Children*, Harvard University Press, 1984
- MATTHEWS, G.B., *Philosophy and the Young Child*, Harvard University Press, 1980
- McDERMOTT, J.J. (ed.), *The Philosophy of John Dewey*, The University of Chicago Press, Chicago, 1981.
- MEAD, G.H., *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Barcelona, 1982
- MOSTERÍN, J., *Racionalidad y acción humana*, Alianza Ed., Madrid, 1978.
- PAGÈS, J., "Integracionisme i continuisme. Mètode i ontologia en la filosofia de Josep Ferrater Mora", *Revista de Catalunya*, 53 (1991), pp. 24-36.
- PARMÉNIDES/HERÁCLITO, *Fragmentos*, Ed. Orbis S.A., Barcelona, 1983.
- PERELMAN, C.-OLBRECHTS-TYTECA, L., *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Ed. Gredos, Madrid, 1989.
- PIAGET, J., *Estudios sobre lógica y psicología*, Alianza Ed., Madrid, 1982
- PIAGET, J., *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Paidós, Barcelona, 1985
- PIAGET, J., *On va l'educació?*, Teide, Barcelona, 1973
- PIAGET, J., *Seis estudios de psicología*, Barral/Labor, Barcelona, 1980.
- PLATÓ, *Protàgores*, Laia, Barcelona, 1982.

- PLATÓN, *La República*, Biblioteca Clásica Gredos, Ed. Gredos, Madrid, 1986
- PLATÓN, *Diálogos*, Biblioteca Clásica Gredos, Ed. Gredos, Madrid, 1986
- PRITCHARD, M.S., *Philosophical Adventures with Children*, University Press of America, 1985
- REED, R.F., *Talking with Children*, Arden Press, 1983
- RESCHER, N., *La racionalidad. Una indagación filosófica sobre la naturaleza y la justificación de la razón*, Tecnos, Barcelona, 1993
- RITZEL, W., *Philosophy und Pädagogik im 20. Jahrhundert*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1980
- TERRICABRAS, J.M., *Fer Filosofia Avui*, Ed. 62, Barcelona, 1988
- TERRICABRAS, J.M., "Educar, per a què?", Conferència pública*.
- TERRICABRAS, J.M., "Filosofia i educació", Conferència pública*.
- TERRICABRAS, J.M., "Funció pública de la filosofia", Conferència pública*.
- TERRICABRAS, J.M., "José Ferrater Mora: An integrationist philosopher. Lecture in memory of José Ferrater Mora", *Man and World*, n. 26, 1993, pp. 209-218.
- TERRICABRAS, J.M., *La comunicació (Tòpics i mites de filosofia social)*, Premi «Jaume Bofill» d'assaig de filosofia, 1994.
- VARELA, J.-ÁLVAREZ URÍA, F., *Arqueología de la escuela*, Ed. La Piqueta, Madrid, 1991.
- VARIS, *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul*, PUF, Paris, 1993

* Les citations d'aquestes conferències es remeten a les notes escrites cedides pel seu autor, però no publicades. Els temes tractats en aquestes conferències públiques han estat represos i reelaborats per l'autor en l'assaig sobre *La comunicació*.

VIGOTSKY, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1979

VIGOTSKY, L.S., *Pensament i llenguatge*, Eumo Ed., Vic, 1988

WHITEHEAD, A.N., *The Aims of Education*, Macmillan, New York, 1929

WITTGENSTEIN, L., *De la certesa*, Ed. 62, Barcelona, 1983

WITTGENSTEIN, L., *Investigacions filosòfiques*, Ed. Laia, Barcelona, 1983

WITTGENSTEIN, L., *Tractatus logico-philosophicus*, Ed. Laia, Barcelona, 1981

5. Revistes

Cuadernos de Pedagogía, Barcelona

Diálogo filosófico, Colmenar Viejo (Madrid)

Aprender a pensar, Ed. de la Torre, Madrid

Thinking. The Journal of Philosophy for Children, IAPC

Analytic Teaching, Viterbo College

Bulletin of the International Council for Philosophical Inquiry with Children, ICPIC

