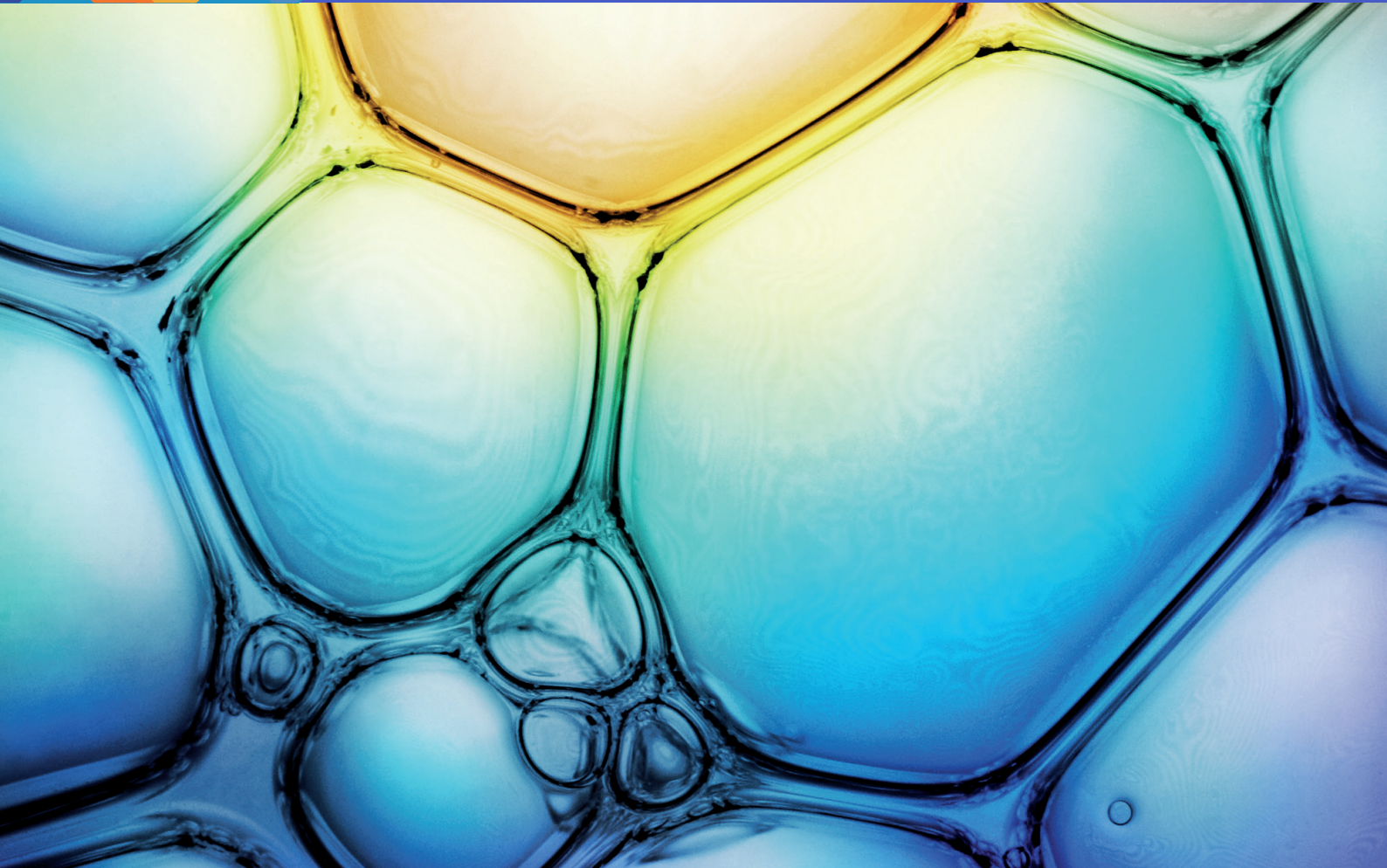


Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona



Índex

Índice

Summary

Article Artículo Paper	Carreras, C. (2013)	
1	Filosofia per a ciutadans. Per què la democràcia necessita la filosofia	3
Article Artículo Paper	Carbó, G. (2013)	
2	Polítiques culturals i educació a Catalunya (1980-2010)	20
Article Artículo Paper	Casas , M. (2013)	
3	"Jo també puc". Els referents d'èxit poden promoure l'èxit educatiu de l'alumnat d'origen immigrant?	43
Article Artículo Paper	Bonafont, A. (2013)	
4	Aproximació comprensiva de la persona gran amb pèrdua d'autonomia funcional des de la perspectiva de la resiliència	71



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Carreras, C. (2013)

"Filosofia per a ciutadans. Per què la democràcia necessita la filosofia"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 6: 3-19

Filosofia per a ciutadans. Per què la democràcia necessita la filosofia¹

Dra. Carla Carreras
Planas²

Resum

Des de sempre, l'educació ha estat vinculada a la socialització de l'individu, a la incorporació i integració de l'individu en la comunitat. Tanmateix, en una societat com l'actual, en què la comunitat ja no és homogènia, hi ha conflictes de valors; no està tan clar què cal conservar ni què cal transmetre. L'educació s'ha de convertir en una educació "per pensar": les societats anomenades democràtiques necessiten "ciutadans" que participin, críticament i creativament, en la construcció i gestió de la comunitat.

La democràcia exigeix participació però hem de poder tenir una certa pràctica en aquest camp; no es pot participar sense informació, però tampoc sense la recerca crítica i creativa de les raons de les nostres opinions, de les conseqüències de les nostres accions. I la filosofia, entesa com a activitat, com a procés de

1. Aquest subtítol remet intencionadament al subtítol de l'obra de Martha C. Nussbaum, *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats* (2011).

2. Universitat de Girona

recerca, ens pot ajudar a esdevenir ciutadans més reflexius, més crítics, més autònoms, a través de l'agusament de les tan necessàries habilitats de pensament.

Paraules clau: filosofia, democràcia, educació, ciutadania, diàleg

Abstract

Historically, education has been linked to people's socialization and to the inclusion and integration of individuals in the community. However, in our society, where the community is not homogeneous, there are conflicts of values and it is less clear what is necessary to maintain or to transmit. Education must become education "to think": the so-called democratic societies need "citizens" who participate critically and creatively in the construction and management of the community.

Democracy requires participation and participation requires some practice. People can not participate without information, but they need also being involve in a critical and creative research for good reasons which sustain their opinions and for the consequences of their actions. Philosophy –being understood as an activity, as a research process– can help people to become more thoughtful, more critical, and more autonomous, through the development of thinking skills.

Keywords: philosophy, democracy, education, citizenship, dialogue

Des de sempre, la socialització de l'individu, la incorporació i integració de l'individu en la comunitat ha estat vinculada a l'educació. Això però, no significa pas que el procés educatiu s'hagi entès sempre com un procés per a "esdevenir ciutadà". En una educació que podem qualificar de "tribal"³, el procés de socialització passa per l'aprenentatge i acceptació dels valors de la comunitat, de la tribu; l'educació, per tant, té com a objectius fonamentals la conservació i transmissió d'aquests valors. En aquestes comunitats, les nocions de "ciutadà" i "ciutadania" no existeixen de manera natural. En canvi, en les nostres societats occidentals, l'educació no es pot entendre deslligada del concepte de "ciutadania"⁴. En una societat com l'actual, en què la comunitat ja no és homogènia, hi ha conflicte de valors; no està gens clar què cal conservar ni què cal transmetre. Les societats anomenades democràtiques necessiten "ciutadans" que participin, críticament i creativament, en la construcció i gestió de la comunitat (i això mateix ens permetrà exigir més espais de participació en aquesta construcció i gestió). En aquest context, l'educació s'ha de convertir, en paraules de Matthew Lipman⁵, en una educació "per pensar".

L'educació per a l'exercici de la ciutadania és doncs una exigència, una característica essencial que hauria de tenir l'educació actual. La democràcia exigeix participació però hem de poder tenir una certa pràctica en aquest camp; no es pot participar sense informació, però tampoc sense la recerca crítica i creativa de les raons que fonamenten les nostres opinions, o de les conseqüències que tenen –o poden tenir– les nostres accions.

Ja en un text del 1960, Célestin Freinet intentava justificar la necessitat d'una educació moral i cívica, argumentant que aquest tipus d'educació havia quedat relegada primer per l'esperit científista i, després, pel desengany i la desconfiança en la raó, a partir del desencantament que van provocar les dues grans guerres: "A principis de segle [s. XX] es va creure que els avenços tècnics i el creixement dels coneixements farien l'home automàticament millor. Ensenyem-li a llegir i a escriure, millorem les condicions tècniques del seu treball, aportem cada vegada més elements de civilització a través dels mitjans de comunicació, diaris, cinema,

3. Els conceptes "tribal" i "tribu" no tenen, ni en ells mateixos ni en l'ús que en fem aquí, cap matís pejoratiu. El DIEC defineix "tribu" com una "agrupació de famílies o clans que ocupen un territori propi i constitueix una entitat autònoma des del punt de vista social i polític".

4. Ens centrarem en el concepte de ciutadania, heretat de la Revolució Francesa, que utilitzem en les nostres societats occidentals. Donem per suposat que hi ha hagut altres èpoques en què el concepte de ciutadania no era el mateix que fem servir avui, però ara no és el lloc ni el moment de fer una genealogia del concepte.

5. Matthew Lipman és el creador del projecte Philosophy for Children, conegut a Catalunya amb el nom de "Filosofia 3/18". Vegeu el seu article "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud", 1985.

discos, ràdio, televisió... i l'home deixarà de ser un llop per a l'home. Donem-li una cultura i, immediatament, millorarà la seva potencialitat moral. (...) Se'ns havia assegurat que la instrucció convertia l'home que la gaudia en un ésser més moral i millor ciutadà. (...) No; el coneixement, la falsa cultura, la ciència i tots els descobriments tècnics que ella ha possibilitat no són factors automàtics de progrés humà, moral, social i cívic. No són més que simples instruments que, ben utilitzats, poden sens dubte servir a la humanitat, però que poden també, utilitzats per mans perverses, ser irremeiablement nefastos. La nostra funció és fer l'home amo i no esclau dels seus coneixements i tècniques, per a dominar-les i apropiari-se-les. Des del punt de vista cívic ens falta forjar, del cap als peus, el ciutadà conscient dels seus drets i dels seus deures, que sàpiga jugar el seu paper essencial com a membre actiu d'una societat democràtica. *Tot està per fer o per refer*" (Freinet, 1979, 7).

Que aquesta anàlisi de Freinet no ha perdut vigència sinó tot el contrari, ho demostra el fet que, ja entrat el segle XXI, Martha C. Nussbaum hagi denunciat amb vehemència la situació de les humanitats i les conseqüències que això pot tenir per a la democràcia: "S'estan produint canvis radicals en allò que en les societats democràtiques s'ensenya als joves, i aquests canvis no s'han pensat prou bé. Assedegats de beneficis nacionals, els països i els seus sistemes educatius descarten irresponsablement unes aptituds que són necessàries per mantenir vives les democràcies. Si aquesta tendència continua, els països de tot el món es trobaran ben aviat produint més generacions de màquines útils que no pas ciutadans íntegres que puguin pensar per ells mateixos, criticar la tradició i entendre la importància dels sofriments i els èxits d'altres persones. El futur de les democràcies del món penja d'un fil" (Nussbaum, 2011, 16). Les transformacions operades en el món pels esdeveniments polítics, socials i científicotècnics han comportat el "desprestigi creixent de tot pretès saber que no pugui ser sotmès al control de la verificació i de l'experimentació i que no tingui una aplicabilitat immediata" (Santiuste, 1984, 15); és el que Nussbaum ha anomenat "la crisi silenciosa" (Nussbaum, 2011, 15).

Sembla clar, doncs, que la vertadera educació ha de ser una educació per a la democràcia, per a l'exercici de la ciutadania. Tanmateix, aquesta educació no pot ser un receptari, ni un solucionari, ni un regitzell de doctrines. No pot ser tampoc –o no només⁶– una assignatura del currículum formal al costat de les matemàtiques, la llengua i les ciències naturals. Ha de

6. Segurament, si l'educació fos al llarg de tot el procés (i per tant, sempre) molt més interdisciplinar –o transdisciplinar–, no caldria dedicar una estona en exclusiva a un espai de reflexió i de pràctica dels valors democràtics. Però donat l'elevat grau d'especialització de les matèries i dels professors, no sembla que puguem esperar massa en relació al foment de l'educació per a la ciutadania en les diferents matèries curriculars. En aquest sentit, no sembla d'entrada una mala idea crear aquest espai.

ser més aviat un espai de reflexió, de recerca de raons. És evident la necessitat de *practicar*, més que no pas *aprendre*, la ciutadania.⁷ L'educació, en aquest context, té com a finalitat principal no pas oferir només continguts sinó sobretot eines per a *usar* els coneixements elaborats i apresos. Només una educació fonamentada en principis procedimentals –en contrast amb aquella basada en principis substantius– pot ajudar a moure's vers una visió del món compartida i imparcial permanentment sotmesa i exposada a la recerca pública.

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* (sàvia en el sentit grec), gent que pugui *actuar* millor: la persona «sàvia» no és tant aquella que ho sap tot, com aquella que és intel·lectualment oberta, plena de curiositat, que té sentit de l'autocrítica i admet de bona gana la ignorància i la indecisió –enteses aquestes no com valors en si mateixes, sinó com a estímuls per al pensament.

El paper de la filosofia en l'educació del pensar

Segons Matthew Lipman, la pregunta inicial “per a què ha de servir l'educació?”, s'ha de completar amb un “per a què ha de servir la filosofia?” Convençut de la gran importància de la filosofia en la pràctica educativa, Lipman afirma que una i altra haurien d'ensenyar a “pensar per si mateix”. “Aprendre a pensar per si mateix” no és, doncs, només un objectiu educatiu sinó també filosòfic. De seguida, però, sorgeix l'inevitable debat entre els defensors de la total llibertat i autonomia de l'individu i els que estan convençuts que el pensament propi només pot portar a l'anarquia (precisament perquè també l'entenen com a *total* llibertat i autonomia).⁸ Caricaturitzant els extrems, podem dir que els primers espe-

7. De la mateixa manera que, com hem vist que deia Freinet, “el coneixement, la falsa cultura, la ciència i tots els descobriments tècnics que ella ha possibilitat no són factors automàtics de progrés humà, moral, social i cívic” (Freinet, 1979, 7-14), podríem dir que no es tracta de pressuposar que aprenent la Constitució i el Codi de Circulació, per exemple, la gent automàticament ja serà un bon ciutadà i/o un bon conductor (tot i que, sobretot en el segon cas, hi ajuda). Tampoc no n'hi ha prou amb una repetició rutinària i sistemàtica d'activitats descontextualitzades: propostes de debat, exercicis de reflexió, plans de discussió, dramatitzacions, etc. sobre casos reals, articles de diari o notícies de la TV. És imprescindible dotar de sentit a totes aquestes activitats, perquè només si les persones perceben que l'educació cívica o per a la democràcia té un sentit, hi pot haver una transferència efectiva, un trasllat dels valors democràtics i de les habilitats de pensament que aprenen (a classe, a casa, al carrer) a les seves opinions i a les seves accions.

8. En el primer cas, es defensen la llibertat i l'autonomia com a béns desitjables; en el segon cas, la total llibertat i l'autonomia no són considerades béns sinó mals, perquè s'interpreta que només condueixen a un pensament individualista o, senzillament, egoista.

ren que els individus aprenguin tot sols tot el que necessiten, i no tenen en compte que el progrés també (tot i que no solament) s'explica per l'herència cultural i l'entorn social. Els segons, per la seva banda, tendeixen a caure en la instrucció i l'adoctrinament, en l'intent de combatre el subjectivisme i el relativisme. Tanmateix, l'autonomia o el pensament propi no són sinònims d'independència i llibertat si això vol dir aïllament. El pensament propi o "pensar per si mateix" posa en joc l'experiència individual i col·lectiva, la comunitat de recerca i el diàleg. I en aquest sentit, es fa evident que per pensar per si mateix, l'individu necessita un entorn amb el qual interaccionar activament, un context plural i obert en el qual pugui contrastar, confirmar o falsar les seves opinions.

Segons Matthew Lipman, el lloc propi de la filosofia és l'educació, no com a simple complement cultural, sinó precisament com a *component inexcusable*. La filosofia no és, tal com sovint s'ensenya en les universitats i instituts, simple història cronològica del pensament (això seria precisament concebre la filosofia com a complement –potser necessari, potser només curios– 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. La filosofia no és tampoc una mera especulació desinteressada, sinó una *activitat* involucrada en els processos educatius –que també impliquen al seu torn recerca i descoberta.

En aquest sentit, Lipman estableix la diferència entre *aprendre* filosofia, *aplicar* la filosofia i *fer* filosofia (o filosofar): "En la seva majoria, els estudiants han estat requerits a *aprendre* filosofia i no a *fer-la* (...) En els últims segles hi ha hagut un tènue suggeriment que la filosofia té aplicacions pràctiques (...) No obstant això, *aplicar* la filosofia i *fer* filosofia no són la mateixa cosa." (Lipman, 1988, 11-12). *Aprendre* filosofia implica concebre la filosofia com un corpus donat de coneixements; *aplicar* la filosofia implica la reducció de la filosofia a un simple mètode; *fer* filosofia és, precisament, entendre la filosofia com activitat. I la filosofia, entesa com a activitat, com a procés de recerca, ens pot ajudar a esdevenir ciutadans més reflexius, més crítics, més autònoms, a través de l'agusament de les tan necessàries habilitats de pensament: "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.” (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1980, 233-34).

Pot semblar estranya la pretensió que la millora de les condicions individuals, socials o culturals, passi precisament per la filosofia, en un moment en què es dóna prioritat a la investigació científica i al rigor i al mètode amb què operen les ciències. Tanmateix, segons Lipman, “un cop admès el fet que un procés que no produeixi persones raonables i amb judici no mereix ser anomenat “educatiu”, estem molt més aprop de reconèixer que només la pràctica continuada i regular de la filosofia, incorporada al currículum escolar, pot arribar a satisfer aquest requeriment” (Lipman, 1991, 60).

Precisament, la missió radical de la filosofia és estimular les persones perquè pensin per si mateixes. La naturalesa de la filosofia és intervenir, confrontar i provocar, obligar el pensament a seguir endavant i a no aturar-se: “Reconèixer un problema, fer preguntes pertinents, posar a la llum les esquerdes dels nostres pressupòsits sobre el món són, potser, les tasques fonamentals de l'exercici filosòfic.” Així doncs, una educació per al pensar és, en definitiva, fer filosofia.

La filosofia, a més, ha demostrat –com no ho ha fet cap altra disciplina– que la seva metodologia dialògica és una versió elaborada dels diàlegs que sostenim amb nosaltres mateixos quan pensem i és present, per tant, en el pensament generat en el camp de qualsevol disciplina. El diàleg filosòfic no és ni una tertúlia de cafè, ni un diàleg científic ni un diàleg religiós. Es distingeix d'altres tipus de diàleg per la mena de preguntes que genera, com ara: “Quines raons tens per dir això?; Per què estàs d'acord (o en desacord) en aquest punt?; Com defineixes el terme que acabes d'usar?; Què vols dir amb aquesta expressió?; Quan dius això, ¿què és el que hi ha implicat en les teves observacions?; Quines conseqüències té això que proposes?; No es contradia això que dius amb el què has dit abans?; És consistent això que dius amb el què has dit abans?; etc.” (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1981, 157).⁹ El diàleg filosòfic –en tant que diàleg– és una recerca (de raons, de conseqüències, d'hipòtesis, d'alternatives...) en comunitat; és a dir, el diàleg filosòfic ha

9. Cal fer notar la diferència entre aquestes preguntes i les següents: “Quina és la seva opinió sobre aquest assumpte? Què creu vostè d'aquest tema? Està d'acord amb el que han dit?”; aquestes només cerquen suscitar opinions, però no promouen el raonament (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1981, 157).

de ser una recerca compartida. Només així podem esdevenir conscients de les debilitats dels nostres arguments: en contrast amb les opinions i els arguments dels altres. El diàleg filosòfic compartit és, en realitat, l'exercici del pensament, del procés de pensament i, en aquest sentit, no és un contingut que puguem deixar de banda en un moment determinat sinó que és una forma (rigorosa, crítica i creativa) de pensar. Ens proporciona les habilitats necessàries per poder encarar la presa de decisions quotidianes: “[Caldria que la filosofia] encoratgés la capacitat de dirigir la pròpia vida i la recerca d'objectius reals adequats a circumstàncies reals; això requereix usar intensiva i pràcticament la intel·ligència, experimentalitzar la moral i la política, posar el coneixement científic al servei dels interessos dels individus i la societat” (Faerna, 1996, 198). El diàleg i la millora de les habilitats de pensament, doncs, no són només una metodologia educativa sinó que és fer filosofia: una filosofia entesa com a clarificació conceptual i com a pràctica.

Cal crear l'entorn propici per a l'activitat filosòfica (el que Lipman ha anomenat la «comunitat de recerca» (*community of inquiry*)). Segons ell, la comunitat de recerca és el context on es porta a terme la recerca d'una forma *conjunta* entre tots els membres de la comunitat. És una condició necessària (encara que no suficient) del procés de desenvolupament del propi pensament i d'adquisició de coneixement. La participació en una comunitat de recerca permet als que la integren percebre el punt de vista dels altres i tenir-lo en consideració a l'hora de construir la seva pròpia visió del món. Precisament, el fet que la recerca tingui lloc en el marc d'una comunitat garanteix cert grau d'*objectivitat* en aquesta recerca i en el coneixement que d'ella resulta. El terme «objectivitat» es refereix aquí a una veritat *intersubjetiva* a la qual els individus arriben a través de la recerca, l'experimentació, la consideració de les evidències i el diàleg. Així doncs, les veritats que ens ajuden a trobar el sentit del nostre món i de les nostres experiències són veritats que han estat afirmades *després* del diàleg, mai abans. Tot i això, aquesta veritat intersubjetiva està sempre subjecta a autocorrecció, en la mesura que el diàleg roman sempre obert. L'error és, així, la pedra de toc de la veritat, alhora que “aduir l'error en la discussió d'una idea és l'ull de creixement de la pròpia educació” (Stanage, 1972, 287). Hom aprèn a falsar les opinions dels companys i a trobar contraexemples als exemples que aquells proposen. Aquests contraexemples han de ser curosament considerats per la comunitat de recerca i si són vàlids han de tenir-se en compte en la reformulació del punt de vista en discussió. El procés de recerca no persegueix un fi predeterminat concret, encara que sí l'objectiu (purament procedimental) d'aconseguir una resposta efectiva a la situació problemàtica concreta a la qual ens enfrontem en un moment donat.

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 "forma de vida" (Lipman, 1988, 12) inherent a una educació vertaderament educadora: crítica, creativa, democràtica.

En aquest sentit, la comunitat de recerca ha de capacitar els individus per a desfer-se de la por intel·lectual que obstaculitza l'audàcia intel·lectual i imaginativa i l'acció creativa. La comunitat de recerca ha de maldar per facilitar que els individus que la integren s'ajudin mútuament a desfer-se d'una confiança covarda en les velles idees¹⁰ (sovint anomenades fets) que ja no se sostenen, fins i tot quan les noves idees puguin semblar pertorbadores. Per contra, els individus han de compartir idees imaginatives i atrevides d'una manera oberta, investigar les seves assumpcions ocultes, considerar les seves conseqüències i crear junts els mitjans per fer-les realitat si, després de la reflexió, els sembla que val la pena fer-ho. La discussió imaginativa i creativa de les idees filosòfiques és molt important per al creixement dels individus en l'autonomia intel·lectual i per ajudar-los no solament a fer-se seva la tradició sinó a reconstruir-ne imaginativament una versió més significativa i coherent –una versió que tingui sentit per a ells. La imaginació, doncs, juga un paper molt important no només en el procés de creixement de l'individu i en el desenvolupament de l'habilitat de reconstruir la pròpia experiència sinó també en el creixement del raonament filosòfic en la comunitat. És el diàleg filosòfic imaginatiu, creatiu, allò que capacita els individus per esdevenir conscients d'ells mateixos en relació als altres i, al mateix temps, conscients de les idees i la cultura de la qual ells formen part. La discussió filosòfica, precisament, «afavoreix el coneixement de la gran diversitat de punts de vista i del ventall de diferències igualment ampli entre opinions i creences» (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1981, 233-34), alhora que capacita els individus per fer l'esforç d'entendre les perspectives diferents de les seves pròpies, fins i tot si en dissenteixen.

El raonament filosòfic és obert: apunta a noves maneres de mirar el món, noves maneres de percebre i de comprendre. També constitueix una via per fer realitat aquestes noves visions i versions si són considerades importants i útils. El procés de recerca guiat pel diàleg filosòfic és l'únic que ajudarà els individus a convertir-se plenament en persones, capaces d'una acció

10. Aquesta "consciència corrupta" –en paraules de Collingwood (1960, 203-209)– és la pitjor malaltia de la ment i és l'impediment més seriós per al desenvolupament de vertaderes comunitats de recerca.

autònoma, de creativitat i d'autoconeixement. És l'únic que pot ajudar a concebre els mitjans per a aconseguir els fins que pensem que són significatius i útils. És l'únic, en definitiva, que ens capacitarà per a fer prediccions i viure en vida realitzadora i moralment satisfactòria.

El paper social del filòsof

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. Això incideix directament en la rellevància social que ha de tenir el filòsof ja que la concepció de la filosofia que hem esboçat i el seu paper en l'educació forçosament han d'atorgar al filòsof un status diferent del que tenia fins ara.

Al segle XVI, Francis Bacon ja ironitzava en una coneguda paràbola sobre les tres formes que pot prendre l'activitat del filòsof: "Els que han tractat les ciències han estat o bé empírics o bé dogmàtics. Els empírics, a la manera de les formigues, només amunteguen i consumeixen. Els racionalistes, com si fossin aranyes, fan teles d'ells mateixos. En canvi, hi ha un camí intermedi que és el de l'abella: treure la matèria de les flors de l'hort i del camp, però transformar-la i distribuir-la amb la pròpia capacitat. I el vertader treball de la filosofia no és gens diferent, perquè no recolza sols o sobretot en les forces de la ment ni emmagatzema íntegrament en la memòria el material que li han ofert la història natural i els experiments mecànics, sinó que el diposita en l'enteniment després de transformar-lo i elaborar-lo" (Bacon, 1987, XCV). Segons Bacon, doncs, l'autèntic filòsof no és ni una aranya ni una formiga: col·lecta com una abella el nèctar de les flors i en fa la mel.

Sigui quina sigui la forma que prengui la seva activitat, però, en general el filòsof no ha gaudit de gran rellevància social. La crítica al filòsof s'ha anat repetint sempre: per alguns, és un personatge estrofolari, desinteressat dels problemes concrets dels homes; per d'altres, és un mestre ridícul de coses estranyíssimes que o bé parla obscurament, o bé ensenya, amb pedanteria, trivialitats que tothom ja coneix. En qualsevol cas, la seva figura és considerada per molts com a socialment irrellevant.

Tanmateix, tampoc no han faltat veus que avalen la importància de la presència de la figura del filòsof en la societat. Aquestes posicions han estat –molt comprensiblement– defensades sobretot des de la filosofia.

El filòsof-tàvec. Sòcrates és la figura representativa d'aquesta concepció del filòsof. Sòcrates va dedicar la seva vida a buscar definicions universals de les virtuts morals, convençut que conèixer què són les virtuts implica necessàriament posar-les en pràctica. Des d'aquest punt de vista, doncs, el coneixement és l'única cosa que pot garantir una societat justa i virtuosa. Tanmateix, el mètode que Sòcrates utilitzava per intentar arribar a aquestes definicions exasperava els seus conciutadans: Sòcrates els interrogava contínuament, pesat i irritant com un tàvec –"excitant-vos i convencent-vos i renyant-vos, no deixo en tot el dia d'esperonar-vos pertot arreu un per un" (Plató, 1992, 31a)–, per tal de fer-los conscients de la seva ignorància. Però aquesta seva actitud, que volia servir d'estímul i esperó, només aconseguia paraitzar¹¹ i enfurismar els seus conciutadans. Tot i que se n'adonava "amb sentiment i temença", Sòcrates pensava que la indignació dels seus interlocutors només era senyal de "pretensió de saviesa"; és a dir, s'irritaven aquells que es *pensaven* ser savis. Això no feia més que confirmar-lo en el seu convenciment d'estar fent «el que cal». Tot el discurs de Sòcrates a l'*Apologia* està destinat, precisament, a mostrar com aquesta seva funció és necessària. Durant el judici a què va ser sotmès, Sòcrates va afirmar explícitament que considerava la seva tasca com un servei al déu i a la ciutat (Plató, 1956, 30a). El resultat final del judici i la seva condemna a mort deixen constància que almenys una part de la societat no considerava la seva tasca com un bé desitjable.

Tot i que el mètode dialògic socràtic sovint ha estat reivindicat des de posicions properes a la concepció de la filosofia com a activitat problematitzadora i estimuladora de les habilitats de pensament, és evident que planteja com a mínim un parell de problemes a aquesta concepció, tal com l'hem descrit aquí. D'una banda, el caràcter essencialista de la seva filosofia: Sòcrates busca no només respostes, sinó respostes *universals* a les qüestions morals, sense atendre al context o a les circumstàncies personals i/o col·lectives. D'altra banda, la professió d'ignorància de Sòcrates –"només sé que no sé res"– sovint era percebuda pels seus interlocutors com una gran ironia, ja que sempre disposava d'arguments per rebatre les definicions que se li proposaven i semblava tenir ja les respostes que –presumiblement– cercava, la qual cosa feia inviable l'establiment d'una vertadera comunitat de recerca filosòfica.

Des del punt de vista de la filosofia com a recerca compartida i contràriament a l'objectiu últim del diàleg socràtic, les respostes no són, elles mateixes, la finalitat de l'activitat

11. Al *Menó*, Sòcrates és comparat a un peix-torpede, el qual paralitza les seves víctimes amb una descàrrega elèctrica. Menó, l'interlocutor de Sòcrates, es queixa que la maièutica socràtica té aquest mateix efecte paralitzador (Plató, 1956, 80a-b).

filosòfica: “Posem l’accent més en les preguntes que en les respostes. No és pas que respondre no sigui important, però la mena de resposta que un mestre desitja promoure és aquella que, al mateix temps que manté viu el diàleg o la recerca, provoca encara més el diàleg. En filosofia, el mestre no busca respostes concloents. Si de cas, n’hauria de desconfiar. Igual com una malaltia terminal, les respostes concloents no deixen cap opció” (Lipman i Sharp, 1992, 40).

Tampoc no es tracta només d’afirmar que la filosofia és una activitat problematitzadora i reclamar “un Ministeri de la Pertorbació, una font regulada de molèsties, un destructor de la rutina, un socavador de la complacència”¹², característiques que haurien plagut Sòcrates, que es vantava de ser la consciència impertinent de la supèrbia dels atenesos. Un “Ministeri de la Pertorbació” dedicat exclusivament a la pertorbació per la pertorbació no respon al paper que volem adjudicar a la filosofia. Així, John Dewey afirma que el valor de la filosofia “no està pas en oferir solucions (les quals només poden aconseguir-se a través de l’acció) sinó en *definir dificultats* i *suggerir mètodes* per superar-les o tractar-les” (Dewey, 1980, 336). La filosofia, doncs, ha de desemascarar dificultats, malentesos conceptuals i ambigüitats. Alhora però, també ha d’oferir hipòtesis de solució que, en tant que hipòtesis, però, no seran mai definitives; només seran possibles *després* del procés de recerca, un procés de clarificació conceptual, de recerca de raons, de valoració de conseqüències: “No és pas que els filòsofs tinguin la tendència a celebrar les dificultats i a no fer tot el possible per superar-les mitjançant la proposta de clarificacions o aclariments. Simplement, els filòsofs reconeixen aquests esforços com a sisífics: allò problemàtic és inexhaurible i, malgrat els nostres esforços, torna inexorablement, implacablement cada vegada” (Lipman, 1988, 33).

El filòsof-rei. En l’estat platònic, el filòsof té una rellevància social extremadament important. Per Plató, el filòsof és l’únic que posseeix el coneixement vertader del món ideal i, per tant, és l’únic que pot aspirar a conduir l’estat a bon port. Així, el filòsof ha de ser obligat a encarregar-se de l’estat. Cal que quelcom el forci a “ocupar-se d’implantar en els costums privats i públics dels homes allò que ell observa allà, en comptes de limitar-se a formar-se a si mateix” (Platón, 1986, 500d). Només a ell competeix el disseny concret de l’estat ideal i dirigir-ne la realització, perquè ell freqüenta el món de les Formes i pot prendre-les de model per a formar l’estat ideal. D’aquesta manera, el filòsof i, amb ell, els altres ciutadans són posats al servei de veritats essencials i intocables.

12. Discurs de Cyril Dean Darlington, botànic i genetista britànic, citat a Dewey, 1982, 263.

Tot i això, el filòsof-rei no deixa de ser un element més de la utopia platònica; el mateix Plató emfasitza la pobra imatge que, en realitat, es té dels filòsofs. En el símil del pilot, Plató critica el cruel tracte “que els estats infringeixen als homes més raonables” (Platón, 1986, 488a) i adverteix que el mal nom de la filosofia no és degut al filòsof sinó al que pretén ser-ho sense tenir-ne les condicions.

La dificultat amb el plantejament de Plató és també, com a mínim, doble: d’una banda, es construeix també sobre una base essencialista; de l’altra, només es justifica –com en el cas del mateix Plató– des d’una estructura social fortament jerarquitzada i gens democràtica.

*El filòsof-ciutadà*¹³. Hi ha una manera diferent d’entendre el compromís social del filòsof: 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” (Ortega y Gasset, 1973, 19), 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. “El lloc de la filosofia és el lloc on viu la gent, el lloc de la discussió, la vida –i si es vol, la via– pública» (Terricabras, 1996, 132). Així, el que cal és reflexionar sobre com fer que la filosofia recuperi el seu paper públic en comptes de mantenir-se com l’activitat elitista i (o) 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, alhora, per una societat reflexiva i autocrítica, democràtica.¹⁴

13. Aquesta caracterització no remet a cap autor en concret. Simplement vol ser un element de contrast respecte als dos anteriors tipus (el tàvec i el rei) els quals apunten directament a uns determinats trets específics del tàvec i del rei que, alhora, caracteritzen dos tipus de filòsof: el primer, irritant, molest, que "punxa" constantment; el segon, aristocràtic, superior, excel·lent. "Filòsof-ciutadà" pretén donar una imatge intuïtiva d'un tercer tipus de filòsof: participatiu, cooperatiu, democràtic.

14. Això no suposa, però, la fi de la filosofia com a activitat especialitzada. Evidentment que el llenguatge i el pensament són patrimoni comú, però això no eleva automàticament el nivell de la discussió i la reflexió a la categoria de filosòfics. No tothom, pel simple fet de pensar, ja fa filosofia.

El fet que apostem per una major rellevància social del filòsof tampoc no suposa situar de nou la filosofia 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” (Terricabras, 1996, 135). El paper del filòsof no és, doncs, “actuar des de la filosofia i en nom d’ella, com una força ideològica legitimadora d’opinions, poders o comportaments socials concrets” (Terricabras, 1996, 134). La filosofia no ha de jutjar les opinions, comportaments o poders expressats, sinó més aviat el seu procés de formació; així, la filosofia possibilita el trànsit entre l’individu raonable i l’expressió raonable de les seves opinions. “La filosofia té una funció pública: la funció de convertir-se en eina de servei públic. I és que, en una època tan barrejada com aquesta, la filosofia pot fer un servei insubstituïble a l’argumentació rigorosa i al diàleg racional. És un servei fet directament al progrés democràtic i, per tant, a la llibertat” (Terricabras, 1996, 178). I aquest servei al progrés democràtic es fa precisament a través de l’educació: només els nens raonables de les nostres escoles d’avui podran ser, efectivament, els ciutadans raonables del demà. “El món no pot permetre’s el luxe de proposar l’actual nivell d’irracionalitat com a model per a les generacions futures” (Lipman, 1987, 354).

Bibliografia

- Bacon, F. (1987). *Novum Organum*. Barcelona: Laia.
- Collingwood, R.G. (1960). *Los principios del arte*. México: F.C.E.
- Dewey, J. (1980). *Democracy and Education*. A: *MW*, vol. 9. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1982). *Reconstruction as Seen Twenty-Five Years Later*. A: *MW*, vol. 12. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, pp. 256-277.
- Faerna, A.M. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1979). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Hume, D. (1980). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza.
- Lipman, M. (1985). “La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud”, *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía, Actas del Congreso Filosofía y Juventud*, año III, nº 3, 7-12.
- Lipman, M. (1987). “El papel de la filosofía en la educación del pensar”, *Diálogo filosófico*, 9, 344-354.

- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. i Sharp, A.M. (1992). *Recerca ètica*. Vic: Eumo.
- Lipman, M.; Sharp, A.M. i Oscanyan, F.S. (1980). *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*.
Barcelona: Arcàdia.
- Ortega y Gasset, J. (1973). ¿Qué es filosofía?. Madrid: Espasa-Calpe.
- Plató (1956). *Menó*. A: Plató. *Diàlegs*, vol. V. Barcelona: Fundació Bernat Metge.
- Plató (1992). *Apologia de Sòcrates. Critó, Eutifró. Protàgores*. Barcelona: Ed. 62.
- Platón (1986). *República*. A: Platón. *Diálogos*, vol. IV. Madrid: Gredos.
- Santiuste, V. i Gómez de Velasco, F. (1984). *Didáctica de la filosofía. Teoría, métodos, programas, evaluación*. Madrid: Narcea.
- Stanage, S.M. (1972). "Phenomenology of education". A: Krausz, M. (ed.), *Critical essays on the philosophy of R.G. Collingwood*, Oxford: Clarendon Press.
- Terricabras, J.-M. (1996). *La comunicació. Tòpics i mites de filosofia social*. Barcelona: Proa.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063