

QUÈ VOL DIR PROGRESSAR EN FILOSOFIA?

per Josep M. Terricabras

(Publicat al **Butlletí** núm. 22, 1995)

La pregunta pel progrés és una pregunta difícil que sovint ens plantegem, sobretot quan tenim la sensació que una classe no avança, que no arribem a resultats tangibles, que el recorregut dels alumnes fa giragonses, que no podem justificar amb números la meta aconseguida. Voldria fer ara una reflexió en veu alta sobre aquesta qüestió, que és important per als ensenyants, però que té, de fet, un abast personal i social molt més grans.

1. Un doble nivell

Per elucidar la qüestió del progrés, que ens inquieta com a persones i com a professionals, convé començar fent una distinció. Perquè ens podríem preguntar: a) Quina és la meta que es proposa la filosofia?; i també: b) Quina és la meta que ens proposem quan fem filosofia a l'aula?

Les respostes no són necessàriament coincidents. Que ho siguin o no dependrà de la concepció que tinguem de l'activitat filosòfica a classe, és a dir, de la concepció que tinguem de la didàctica de la filosofia. I és que la filosofia que nosaltres estudiem o elaborem només coincidirà amb allò que fem a classe si no hem abandonat encara l'antiga manera de fer classe, si encara fem lliçons magistrals en les quals "passem" a l'auditori allò que nosaltres hem preparat prèviament. En aquest cas, és clar, la classe només és un moment en un únic procés de producció filosòfica, és, com qui diu, el moment de l'envasament i de l'etiquetatge del producte. En aquest, diguem-ne, model, l'alumne només és client, un client forçat, que ha de recollir i pagar el producte ja envasat, però que ha de tenir cura, abans d'usar-lo -en dies d'examen, per exemple-, de remoure'l bé per barrejar convenientment les essències.

Si, en canvi, hem abandonat -o volem abandonar- aquesta manera de fer, si ens estem introduint nosaltres mateixos en la comunitat de recerca que ens reclamen unes aules plenes de persones vives, desitjoses de compartir amb nosaltres el plaer de l'experiència de pensar autònomament, aleshores convé que diguem -i que assumim- que la filosofia que nosaltres estudiem o elaborem pel nostre compte de cap manera no pot ser la mateixa que es desenvolupa a classe. ¿Com podria ser que, allò que nosaltres fem després d'anys de reflexió i d'estudi, moguts per interessos professionals i, fins i tot, per tics gremials, coincidís amb allò que ens reclamen de fer els nens i joves que encara es plantegen el pensar com una aventura innocent i creativa?

Adonar-se d'aquest desnivell entre el nostre estudi i la nostra tasca educativa diària és important, perquè, si no, també hi podria haver

companys que, després d' abandonar el paper de mestres saberuts i dogmàtics que només passen el que saben, caiguessin en l'extrem oposat - igualment erroni- de pensar que ells mateixos han d'esdevenir com infants entre els infants, i que han de fer veure que no saben res de res, o ben poca cosa. Si el primer és l' error de la prepotència, aquest segon és l' error de la inconsciència. No, no és veritat que cap de nosaltres pugui posar-se al nivell d'aquells a qui s'adreça i a qui vol ajudar. La comunitat de recerca no diu que tots som iguals sinó que tots estem a la mateixa banda, que tots formem part de la comunitat.

Precisament perquè sabem que el nostre rol és delicat -i no solament per les expectatives dels alumnes sinó també per la inèrcia de la nostra major preparació-, precisament per això sabem que hem d'anar molt en compte amb les nostres intervencions al' aula, que sempre han de ser per empènyer, per estimular, per reconduir, per reforçar, però no per solucionar, concloure, dictaminar o substituir. Fer això és difícil i demana, és clar, preparació. D'aquí que hàgim de treballar en filosofia de valent, que hàgim de llegir i pensar pel nostre compte; no només, és clar, per preparar estratègies per a l'aula, sinó també, i molt especialment, per entrenar-nos personalment en l'hàbit de la reflexió. I és obvi que bona part dels estímuls que tindrem per fer aquesta preparació personal ens vindran de l'aula mateixa, on s'hauran plantejat qüestions que allà no tenen per que ser debatudes i, menys encara resoltes, però que ens lliguen a nosaltres amb el millor de la tradició filosòfica.

I és que, ahora que distingim entre el nostre treball personal i el nostre treball a l' aula, també ens adonem que entre els dos treballs no hi ha pas desconexió total, que no els hem pas d'enfrontar l'un a l'altre. Ben al contrari Aquests dos nivells de treball, que són distints, s' enriqueixen també mútuament. Ara bé, que el treball de preparació personal es reflecteixi després, a l'aula, d'una manera més o menys directa, té poc interès. Fins i tot pot ser perillós que ens ho plantegem així. Perquè és justament la tradició magistral i dogmàtica la que sempre ha tingut interès que els mestres treballin i aprenguin només allò que els serà útil, allò que ells, al seu torn, hauran d' ensenyar.

No ens inquietem, doncs, pel doble nivell de treball que hem de realitzar. Ben al contrari, potenciem-lo. I no caiguem en l'error d'aquells que ensenyen a classe allò que estan, investigant per a la seva tesi doctoral. És l' error gravíssim de l'obsessió per la pròpia feina, és l'error de la pedagogia de pinyó fix. I aquest error es paga molt car amb una doble frustració: la de l'alumne i la del professor.

2. Progressar en filosofia

Ara bé, si les coses són així, la pregunta "¿Hi ha progrés en filosofia?" adquireix un aspecte completament nou. Perquè, a part del progrés més o menys general que es pugui atribuir, o no, a la historia de la filosofia en el

seu conjunt, ens trobem que haurem de distingir entre el progrés que puguem experimentar en el nostre treball personal i el progrés que puguem experimentar en la reflexió feta a l'aula.

Sospito que ara és aquest segon punt el que ens pot interessar més a tots. I com que ja hem vist que hi ha una certa connexió (ni identitat, ni desconexió total) entre allò que passa a l'aula i la preparació personal del professor, serà millor que abordem directament el tema del progrés a l'aula perquè, a través d'all ja podem obtenir algun element aclaridor sobre el progrés personal del nostre treball.

Sembla ben clar que la idea de "progrés" pressuposa a) l'existència d'una meta, b) l'exacta especificació del lloc que ocupa cadascú, en diferents moments, respecte a aquesta meta, i c) un mètode per calcular els canvis experimentats en relació a la meta. Així és com es pot determinar si la posició d'una persona A respecte a una meta M ha variat molt o poc -i en quin sentit- en el temps t2 respecte al temps t1. (Quan l'idea-la de qui aprèn a escriure a maquilla és arribar a les 240 pulsacions per minut, podem determinar molt bé si, al cap de sis mesos, ha fet avenços -ha progressat- en aquesta direcció, o no. Però també podem dir si un ciclista que participa en una contrarellotge ha progressat o no en el seu ritme en el segon quart de la cursa respecte al primer quart. En el primer exemple determinem el progrés total; en el segon, fins i tot el ritme de progrés que es va produint.)

També hi ha, és clar, progrés col·lectiu, que pot ser estadístic o no. És estadístic el progrés econòmic dels habitants d'un país que ha passat d'una renda per càpita de 200 dòlars anuals a una de 600. No són estadístics, en canvi, els progressos fets per un equip de piragüisme o per una unitat de producció.

En tot cas, es tracta d'exemples en que el progrés és fàcilment quantificable, perquè existeixen o bé una meta al davant clarament establerta o bé un punt de referència al darrera suficientment clar, i perquè tant el camí vers la meta com els resultats provisionalment obtinguts es poden mesurar fàcilment, en nombre de pulsacions per minut, en metres recorreguts per minut, en dòlars nets en el balanç final o en unitats produïdes per mes o per any.

La cosa es complica una mica més quan la valoració del progrés no és (només) numèrica, i quan es tracta de fer una estimació més globalment valorativa, sense punts de referència prou consolidats. Llavors les conviccions, creences o ideologia de.. cadascú juguen un paper molt important. Es el que passa, per exemple, quan es dona una interpretació globalment ascendent (progressiva) o descendent (recessiva) de la història de la humanitat o, fins i tot, de la història de la filosofia. En certs aspectes sembla que s'ha anat més bé, en altres, més malament, en altres no se sap com quantificar els resultats. Globalment, resulta difícil -per no dir

impossible- d'arribar a una valoració generalment acceptable. (No és estrany, doncs, que el qualificatiu "progressista" en política sigui tan vague; ni és estrany, sinó natural, que el concepte de "progressia" o de joves "progres" -i no tan joves- resulti, d'entrada, sospitós, i requereixi un examen més detallat.) Observem, per exemple, que l'optimisme progressista dels segles 18 i 19 ha donat pas a un cert escepticisme o, fins i tot, al pessimisme de molts durant el segle 20. En els exemples, en canvi, en que la meta i els criteris d'avaluació són compartits, els resultats i, doncs, els judicis, també ho són. Hi ha també molts casos entremitjos, en que és difícil de determinar si un progrés evident en l'ordre quantitatiu ho és també qualitativament. No és fàcil, per exemple, de saber que vol dir -i, per tant, no és fàcil de saber si és verdadera o falsa, i en quin sentit- una expressió com "Les nostres relacions han conegut darrerament un progrés substancial."

La primera cosa que hem de veure, doncs, és que la qüestió del progrés és realment complexa. Això ho sabíem tots des d'abans de començar, ja ho sé. Però no esta malament que ens ho recordem i, sobretot, no esta malament que veiem per què és complexa, és a dir, que veiem quins són els elements presents o absents que confereixen complexitat al problema. L'element clau, certament, és l'existència o no d'una meta -més o menys definida, més o menys utòpica- i l'elaboració d'un mètode de càlcul que ens pugui abocar a resultats més o menys precisos. Però, ¿és possible això en el terreny de l'ensenyament i de l'educació? No em sembla que aquesta pregunta es pugui respondre dient que sí o que no de cop, per sempre, i sense examinar que passa realment. No sóc "filoprogre" ni tampoc "fobioprogre". Hi ha casos en que sé que vol dir progrés i m'agrada; d'altres, en que no sé que vol dir; d'altres en que m'agradaria saber-ho; i d'altres, encara, en que em sembla que ho sé però que no m'agrada gens. I això, també en els terrenys de l'ensenyament i de l'educació.

Així, per exemple, puc saber -i m'interessa- si he lli progressos en l'aprenentatge de l'anglès. -El que, tanmateix, no sempre és clar, és quins progressos he fet. Perquè estarem d'acord que ha progressat en anglès el qui ha après a fer-se entendre més del que ho feia. Però, ¿de quin progrés es tracta? ¿Es fa entendre més perquè parla més, perquè s'ajuda amb més gestos i trucs, o perquè parla amb un accent millor o amb una sintaxi més fluida, encara que potser el seu vocabulari continuï tan restringit com abans! El progrés quantitatiu és efectivament calculable. Però les coses que es poden quantificar són, en una mateixa acció, moltes.

Ara podem veure amb més claredat que implica dir que el problema del progrés és complex: vol dir que "progrés" pot significar moltes coses i que, per tant, la fornica de progrés quantitatiu que coneixem potser només és la forma més trivial de progrés, però no la única. Així, doncs, tal com abans he dit que la preparació personal del professor i el seu treball a l'aula són activitats diferents però no ben inconnexes, ara també diré que, encara que el progrés quantificable es doni en les activitats amb una meta ben

definida, això no vol pas dir que, en les activitats sense una meta clara, no es pugui parlar també de progrés.

Aquest és justament el cas en que es troba la filosofia, almenys certa filosofia. Perquè, ¿quina és la meta de la filosofia? Potser algú dirà: "Es una meta paral·lela a la de l'anglès: així com en anglès han d'aprendre a parlar anglès, a entendre l'anglès i a fer-se entendre, així en filosofia han d'aprendre a filosofar, a entendre qüestions filosòfiques i a plantejar qüestions filosòfiques." Jo respondré: D'acord, en línies molt generals. En concret, però, és més complicat. Perquè el control de qui ha après anglès, el poden fer persones que saben anglès des de sempre, que, com qui diu, no han après l'anglès, perquè són angleses. En canvi, el control de qui ha après a filosofar, l'han de fer persones que elles mateixes també han hagut d'aprendre a filosofar, és a dir, persones que poden haver après coses bastant diverses, amb mètodes bastant diversos i amb resultats força diferents. I llavors, ¿qui sap més filosofia, qui en sap més de filosofar? ¿Qui pot jutjar els progressos filosòfics d'un altre?

Em sembla que, plantejada així, la qüestió il·lumina bé les constants batalles existents en la història de la filosofia -i, fins i tot, en la vida dels nostres centres- en que els filòsofs i els professors de filosofia s'han tirat els plats pel cap perquè s'han negat els uns als altres (endegarien i neopositivistes, per posar només un exemple clàssic) la capacitat, el rigor i la subtilesa necessaris per fer filosofia. I és que, certament, han après llenguatges filosòfics diferents, encara que tots ells afirmen que filosofen.

Davant d'aquest panorama, ¿que podem fer, que podem dir? Em sembla que la discussió entre filòsofs i filosofies obre una escletxa interessant, en la qual es pot burxar una mica. Sembla que, quan els filòsofs discrepen violentament entre ells, tots són almenys capaços de reconèixer que, fins i tot els contraris, tenen -o no- cultura filosòfica. Aquest sembla, doncs, l'únic element objectivat. Però, és clar, és un element que pertany més a la filosofia (a la seva història) que no pas al filosofar. Perquè, de la cultura filosòfica, se'n poden fer moltes coses, fins i tot, cap.

Així, doncs, que hi hagi un consens ampli sobre que és la cultura filosòfica mostra justament, ex contrario, que la cultura filosòfica (els coneixements històrics de dades i de doctrines) només és com el vocabulari del llenguatge filosòfic, equivalent al vocabulari o al diccionari anglès. L'accent, l'estil, la sintaxi, la creativitat filosòfics -pròpiament, el filosofar- van per una altra banda. Resulta, doncs, que és amb cultura filosòfica, o al costat d'ella, o -¿per que no?- sense ella i, en qualsevol cas, més enllà d'ella, que s'ha de fer filosofia. La meta de la cultura filosòfica és clara: diccionaris, enciclopèdies, compendis, col·leccions de clàssics, biblioteques senceres. El filosofar, però, que es pot fer amb cultura filosòfica o sense ella, i que s'ha de fer més enllà d'ella, és una altra cosa. I aquí la meta ja no és fixa. 1, a més, no s'hi arriba mai tot sol. ("Quod mecum nescit, contra me scire videri").

Això és el que ha entès perfectament el programa **Filosofia** 6/18. Si no hi ha una meta única i clara que es pugui aconseguir -menys encara, que s'hagi d'aconseguir-, no té cap sentit dir que s'està més a prop o més lluny de la meta. I la meta d'un filosofar que no sigui dogmàtic no pot ser un punt concret d'arribada, un nivell precís, un resultat específic. Perquè es poden arribar a aprendre consignes filosòfiques (ideològiques), però no es pot arribar mai a aprendre a plantejar i resoldre correctament totes les qüestions filosòfiques possibles, almenys no s'hi pot arribar tal com es pot arribar a saber plantejar i resoldre problemes d'escacs o de mecànica quàntica.

¿ Vol dir això que defensem una concepció del filosofar en que tots 'hi val, en que tant se val que les coses siguin així com de l'altra manera? No, rotundament, no. Molts, quan abandonen la idea falsa que hi ha una sola cosa que val per tots, callen en la idea, també falsa, que qualsevol cosa val per qualsevol. (Però ja Aristòtil sabia que no era així, i nosaltres també ho sabem: quan en la seva Ètica a Nicòmac, 11.6, rebutja un únic terme mitja vàlid per a tots, no diu que no hi hagi cap terme mitja indicat, sinó, al contrari, diu que s'ha de buscar el terme mitja i elegir-lo, "però no el terme mitja de la cosa, sinó el relatiu a nosaltres".)

Per això ara podem dir que una visió no dogmàtica ni ideològica del filosofar -i, en general, de la vida- defensa també una noció de "progrés" que no es dedica a comparar moments concrets en un procés llarg, precisament perquè els seus punts de referència ni són fixos, preestablerts, ni ho són igualment per tothom. "Progrés" és un terme més regulatiu que no pas descriptiu, és un terme que en s mou més a continuar el camí empres, que no pas a detallar-ne la localització exacta. Perquè no és veritat que sapiguem on hem d'arribar i, sovint, no sabem ni on volem arribar. Això no exclou, però, que, de tant en tant, i sempre mirant enrere, no puguem estar més o menys satisfets del camí fet, potser perquè les noves habilitats adquirides, la maduresa aconseguida, ens fan adonar que la situació d'ara és satisfactòria, encara que fa temps no hauríem pogut dir que aquesta era la meta que havíem d'aconseguir. No defenso, doncs, una visió relativa de l'educació -com si tot fos ben igual-, sinó que defenso una visió relacional, en la qual el creixement intel·lectual, la maduració personal, l'adquisició d'hàbits i d'habilitats estan en relació amb l'individu i amb el grup concrets, i amb els reptes (sempre nous) que se'ls plantegen. Que la nena hagi fet molts progressos en natació, ¿ha de voler dir que és més ràpida nedant ara que abans? ¿No pot voler dir -i ho vol dir habitualment- que neda millor, que té més estil, més confiança, més varietat de recursos? ¿Quin és l'idea-la del bon nedador? No hi ha un sol ideal, sinó molts, potser tot una família d'ideals. I aquesta família encara no cal que sigui la família ideal dels ideals.

En aquest sentit, el progrés seria la satisfacció per la feina feta, pel camí fet, perquè, per dir-ho així, el mitjà és la meta. La meta ja no és un factor

extern al procés d'aprenentatge, sinó que n'és un factor intern. El progrés seria el grau de satisfacció objectiva en l'organització dels mitjans de que s'ha disposat, és a dir, el nivell que s'ha assolit a l'hora de participar en l'activitat col·lectiva, plantejant qüestions, fent distincions, aportant alternatives, traient conclusions. No es tracta tant de valorar la quantitat de tot això, com la qualitat, és a dir, la riquesa, el rigor, la creativitat. L'acumulació de mitjans i de recursos no ho és tot. La seva organització, la seva posada en marxa en la recerca col·lectiva resulta bàsica. Com que el camí, però, no és indiferent, potser també podem proposar alguns criteris per adonar-se, en ple camí, de l'estil que es va adoptant en fer-lo. Així, aprendre a filosofar i, doncs, avançar, progressar en l'aprenentatge del filosofar, vol dir, avançar, almenys, en aquests sis punts:

a) ser més crític (no intervenir més. vegades, contra més coses o amb més ràbia, sinó adquirir una actitud més atenta enfront dels arguments que es discuteixen, també dels propis);

b) ser més dialogant (no parlar o escoltar més, ni fer-ho amb més gent, sinó ser més capaç d'acceptar de canviar d'opinió, encara que potser s'hagi de canviar menys vegades);

c) ser més imaginatiu (no, tenir més - fantasies o imaginar més coses, sinó ser més capaç de buscar alternatives, i de saber descobrir elements interessants en diverses alternatives alhora);

d) ser més clar (no ser més franc o i més atrevit, ni tan sols dir coses més entenedores, sinó ser més capaç d'analitzar i d'exposar amb claredat fins i tot qüestions enrevessades i abstruses);

e) ser més pràctic (no acabar-se: espavilar més en les tasques practiques de la vida, sinó ser més capaç de veure la rellevància practica de moltes discussions, saber prendre decisions en la vida quotidiana i participar en la vida col·lectiva, encara que es continuï sent poc pràctic, en el sentit de ser poc hàbil o poc destre en les coses practiques);

f) ser més pacient (no en el sentit d'aguantar-se més o de ser menys impulsiu, sinó en el de ser més capaç de revisar coses ja examinades, de veure-les des d'un altre punt de vista, d'esperar que els altres també ho facin i d'animar-los a fer-ho.)

Si es creix en alguna d'aquestes coses i, sobretot, si es creix en totes elles, s'esta creixent en el sentit de la filosofia, és a dir, en la manera d'estar en el món. Perquè mentre els qui estem en el món, siguem capaços d'anar-nos adaptant als reptes canviants i siguem capaços de donar-los cada vegada respostes més autònomes, serem com mecanismes autoregulats que s'adeqüen al món sense adaptar-s'hi. Potser podríem dir que ensenyar a filosofar és ensenyar defensa personal. En aquest sentit, el creixement és una variació de la presència, i el progrés és un renovat estar

a l' altura de les circumstancies. El progrés no es produeix com si haguéssim d'arribar a alguna banda, sinó més aviat així: que allà on siguem cada vegada, puguem dir que podíem haver arribat a una altra banda (que no hi ha una meta única, ni la nostra), però que no havíem d'haver arribat a una altra banda (que no ens arrepenim d'haver arribat on hem arribat, perquè no ens hem perdut pel camí).

Perquè una cosa és que es pugui anar caminant sense una meta preestablerta, i una cosa ben diferent és que un s'hagi perdut pel bosc i que, per tant, a més de no tenir meta, tampoc no estigui situat i no sàpiga com fer-s'ho per fer, simplement, camí.

Ara es veu la importància extrema de triar una filosofia ideològica o de triar una manera de filosofar que permeti autonomia en les ideologies, creences, passions i teories, una manera de filosofar que permeti construir-se metes, que permeti relativitzar-) es i, per tant, que permeti adonar-se que qualsevol meta, en filosofia, només és una meta volant, només un punt de pas, i que el trajecte del pensament i de la vida no esta encara dibuixat. El fet, però, que el puguem anar dibuixant entre tots, no implica pas dir que no sapiguem dibuixar, ni que no sapiguem distingir entre bons projectes i mals projectes. L'únic que implica és que no estem disposats a dir que no som capaços de descobrir més veritats que la veritat reconeguda, que no som capaços de fluir de més bellesa que la bellesa oficial o de la majoria, que no som capaços de participar en accions que vagin més enllà de la bondat legal. Estem, doncs, immersos en un projecte filosòfic i vital que diu una cosa tan simple com aquesta: que la vida s'ha de viure i inventar fins al final. Aquesta capacitat creixent de viure, de reflexionar, d'inventar, de descobrir és la que dóna la mesura del progrés. S'arribi allà on s'arribi. I és que, en educació, no és important la meta, sinó el camí fet, i la manera de fer-lo.