

Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limítrofa.

Jorge Larrosa *

"Caldria explicar les propietats generals d'aquestes posicions limítrofes, com ara els dobles jocs que permeten i els dobles beneficis que asseguren, però també la doble vulnerabilitat, el desdoblament o la incertesa objectiva i subjectiva sobre la identitat personal que imposen als seus ocupants, etc."

PIERRE BOURDIEU

1.

Parlar d'alguna cosa implica distanciar-se'n. El títol mateix d'un text ja fa un efecte de distanciament perquè, en assenyalar el "tema" del discurs, marca una posició d'exterioritat respecte a allò de què hom vol tractar. Per això, titulant aquest treball "Filosofia i Pedagogia" indiquem que, respecte a aquestes "coses", no donarem res per suposat. O, almenys, que els supòsits hauran d'ésser explicitats. Que són justament aquestes coses que es plantegen com un problema. El nostre punt de partença és, doncs, una pregunta: Quan parlem de "Pedagogia" o de "Filosofia", de què parlem?

* Jorge Larrosa Bondia és professor de Filosofia de l'Educació a la universitat de Barcelona. És llicenciat en Pedagogia i en Filosofia i doctor en Pedagogia. Ha publicat un llibre titulat *El trabajo epistemológico en Pedagogía. Una propuesta constructivista* (Barcelona, PPU, 1990) i és autor d'alguns treballs sobre teoria i filosofia de l'educació.

La qüestió és difícil de respondre. Primer de tot per la dificultat de saber de quina mena de "coses" es tracta ¹. Després, per la dificultat d'establir fronteres a l'entorn de cada una. Sens dubte, tenim una colla de signes de reconeixement que funcionen com a criteris implícits per situar components en un conjunt o en un altre. Però, en abandonar els casos de fets i pretendre d'establir límits de dret tot es complica. A més, classificar discursos en tipus de discursos (com ara classificar jocs en tipus de jocs) és una activitat el sentit de la qual dependrà de què hi vulguem fer ².

Per això cal introduir, respecte a allò de què es fa problema, algun element pragmàtic i contextual. Per exemple, qui, on, quan i per a què comença un text preguntant-se per la Filosofia i per la Pedagogia. Amb això, la pregunta inicial és desplaçada i envoltada de cauteles. Una cosa com ara, què es vol fer normalment amb aquesta mena de preguntes?, o bé, per què, justament ara i aquí, aquest interès? De seguida ve la sospita: aquestes preguntes, no són meres preguntes retòriques (com tan sovint allò que és "dubte filosòfic" o, en altres contextos, la interrogació epistemològica) adreçades a servir de punt de partença per a operacions de justificació i legitimitació? El fet que aquesta mena d'interrogacions constitueixin un dels protocols usuals en contextos acadèmics (i solament en aquests contextos) sembla indicar-ho així. Com si aquestes preguntes, aparentment les més pures, les més bàsiques i les més lliures de pressupòsits, fossin, en realitat, les més convencionals i les regulades més estrictament.

El pas següent és, aleshores, interrogar els pressupòsits de la pregunta mateixa per la Filosofia i la Pedagogia. Cal situar aquesta pregunta (més enllà de la seva aparent unicitat i univocitat, de la seva aparent puresa) en el context que li dóna sentit. I aquest context és, per a nosaltres, precisament, l'existència d'una posició limítrofa (fràgil, vulnerable, mòbil, incerta) entre la Filosofia i la Pedagogia. I això porta problemes. Amb la Filosofia i amb la Pedagogia. Una de les modalitats d'aquesta posició, potser la de més pretensions de sistematicitat i consistència, és la Filosofia de l'Educació. És aquesta

(1) Respecte a la Pedagogia, solament la revisió d'alguns intents de "traduir" la pregunta a problemàtiques més concretes i més definides exigeix tot un volum de la meua tesi doctoral titulada *"Interdisciplinariedad y Pedagogía. Supuestos epistemológicos"*. Universitat de Barcelona, 1989.

(2) L'expressió és de Wittgenstein i es troba, entre altres, en els paràgrafs 17 i 69 de les *Investigacions Filosòfiques*. Laia. Barcelona. 1983.

posició la que ens interessa. El que pretenem, aleshores, és explicitar-ne alguna característica i, sobretot, traçar alguns itineraris possibles que la travessin.

Amb això hem dit quelcom respecte a "què es vol fer" en aquest text. Per acabar aquesta mena de preàmbul farem alguna consideració respecte a "l'ara i aquí". Ens trobem en un moment de profunda transformació de les funcions socials i culturals de la Universitat. També dels currículums universitaris de Ciències de l'Educació. En aquest context, la posició de la Filosofia és tema de debat. Tema menor si pensem en l'escàs pes institucional que té. Però tema major si tenim en compte les implicacions i allò que, en aquest debat, hi ha en joc. Més enllà de la retòrica habitualment i generalment abstracta sobre la "liquidació" de la Filosofia en Pedagogia o sobre la "defensa" incondicional, es tracta de quina Filosofia i de què se'n pot fer i, potser allò més important, de quina Pedagogia i de com treballar-hi a l'interior (o, més ben dit, vist que parlar d'"interior" connota una totalitat ben tancada, es tracta de com treballar a través de la Pedagogia).

Per això, les qüestions associades al sentit, les característiques i la possibilitat mateixa del treball en aquesta posició limítrofa que és la Filosofia de l'Educació arrossegueu una concepció de la Filosofia i, sobretot, de la seva inscripció en el camp pedagògic, així com també una concepció de la Pedagogia i de la seva obertura al treball filosòfic. D'altra banda, si hi ha res que caracteritza la manera com la Filosofia i la Pedagogia estableixen la seva posició és el fet que tendeixen a fer-ho en una relació. En el cas de la Filosofia, per les seves pretensions de generalitat i d'universalitat i per la diferència respecte els sabers empírics³. En Pedagogia, quasi totes les posicions epistemològiques des de Herbart i quasi tots els paradigmes alternatius i en competència han fet una llista de sabers en la intersecció dels quals s'han situat. I la Filosofia sempre ha tingut un lloc específic entre els components que configuren aquesta intersecció⁴.

(3) Un bon resum d'aquestes operacions a la Història de la Filosofia, així com la seva posició al respecte, a Habermas, "La Filosofía como Vigilante e Intérprete", a *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Península 1985, pàg. 9-29.

(4) Herbart, com és sabut, situa la Pedagogia entre la Psicologia i l'Ètica. Els llibres en què la Pedagogia és situada en una intersecció serien innombrables. N'esmentarem, per la importància i la influència, i pel paper que hom li ha atribuït en la Filosofia, el text de Dewey, del 1929, *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires. Losada 1960. També el de Moore, del 1974, *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid. Alianza 1980.

Perquè la Filosofia, en situar-se davant del seu altre (altres pràctiques i altres sabers, pràctiques educatives i sabers pedagògics en aquest cas), sempre s'ha sentit capaç de retre compte d'aquest altre, de la seva forma i de la seva raó. En el mateix moviment en què hom en limita, n'absorbeix i en captura l'alteritat, hom s'apropia del seu exterior ⁵. En el mateix moviment en què la filosofia se situa davant la Pedagogia, o en relació amb ella, la defineix. Això mateix podríem dir des de la Pedagogia. Aquesta, en pensar el seu propi lloc i la seva pròpia tasca (la Pedagogia com a saber entre - o travessat per- altres sabers i l'educació com a pràctica entre - o travessada per- altres pràctiques) dibuixa, alhora, una mena de mapa en què se situen altres lloc i altres tasques perquè es troben en relació amb la Pedagogia mateixa ⁶. Com si la Pedagogia, en situar-se ella mateixa, centrés un espai i establís, en aquest mateix moviment, la rellevància per a ella de la seva pròpia perifèria. Perifèria de la qual la Filosofia és un dels components.

Per això, en aquest cas, es tracta de treballar en una frontera. Als marges de la Filosofia i als marges de la Pedagogia. Però en tant que aquests marges, i allò que hi passa, són rellevants amb vista a allò que passi als territoris que uneixen i/o separen i/o comuniquen. Perquè qualsevol intervenció en posicions limítrofes -marginals?- implica, quasi sempre, actuar en dos fronts, en dues perspectives i en dues conjuntures. Amb el "doble benefici" i el "doble perill" que això implica.

(5) Derrida ha formulat consideracions interessantíssimes sobre com s'ha plantejat, a la Filosofia, la qüestió del límit, de la seva ocupació i de la seva transgressió. Podeu veure "Tímpano" a *Márgenes de la Filosofía*. Madrid. Cátedra 1989, pàg. 15-35.

(6) Respecte a això pot ésser útil la noció d'"enrolament", tal com ha estat desenvolupada per l'epistemologia constructivista. Aquesta noció suposa que en una disciplina o àrea d'investigació, i des de requeriments derivats de l'estructura del seu domini, el seu contingut intel·lectual o els seus problemes es construeix un escenari en què es defineixen i distribueixen els rols d'altres comunitats d'investigadors. El treball clàssic és Callon i Law, "On Interests and Their Transformations" a *Social Studies of Science*. 12, pàg. 615-625. La noció d'enrolament es pot trobar aplicada a casos concrets en Law i altres (eds.) *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. Londres. MacMillan 1986. pàg. XV, 24-25, 68 i següents.

2.

Fins aquí les condicions de partença. Assenyalem ara el supòsit més general que ens servirà, d'aquí endavant, de punt de suport i de fil conductor.

Es tracta que quan parlem de "Pedagogia" o de "Filosofia" parlem d'institucions. O, si ho volem així, de discursos dels quals la producció, la transmissió i l'ús es troben socialment regulats⁷. No es tracta solament de discursos, sinó també de la lògica social que els suporta, els produeix, els emmarca, els legitima i en dirigeix l'ús i la circulació.

Parlar de la Pedagogia i de la Filosofia com a institucions té una conseqüència immediata: prevé contra la temptació de "naturalitzar-neutralitzar" la qüestió que dona títol a aquest article. És a dir, fer com si existís alguna cosa que "és" la "Filosofia" i alguna cosa que "és" la "Pedagogia", de què es podria derivar, quasi per necessitat, la posició limítrofa entre totes dues. "Naturalitzar" seria aquí "neutralitzar". Ocultar, sota un llenguatge essencialista, la intervenció activa de la gent a l'interior de pràctiques i de posicions institucionalitzades. Furtar la interrogació per aquestes posicions, evitar-ne la problematització i, alhora, conjurar la possibilitat de la seva crítica i la seva transformació⁸.

També què és la Filosofia de l'Educació ho entendrem com una posició institucionalitzada. Com una posició amb constriccions i pos-

-
- (7) Parlem d'institucions en el sentit en què es fa servir aquest concepte, en general, en la sociologia de la ciència i del coneixement. És a dir, com quelcom alhora social i intel·lectual des del moment en què es troba sotmès a una lògica social. La bibliografia sobre això podria ésser immensa, però ens podem limitar, per exemple, al sentit en què Bourdieu parla de "pràctiques discursives institucionalitzades" a *¿Qué significa hablar?*. Akal. Madrid 1985. També pot ésser útil la caracterització de "disciplina" que fa Foucault a *El Orden del Discurso*. Barcelona. Tusquets 1973.
- (8) Derrida fa afirmacions semblants a "Où commence et comment finit un corps enseignant?" a *Politiques de la Philosophie*. Grisoni, París 1976. Passa que les "posicions institucionalitzades" de les quals denuncia la "naturalització-neutralització" són les ocupades pel professor i, particularment, pel professor de Filosofia. Això que es fa aquí és, precisament, la desconstrucció de "l'escena de l'ensenyament". Podeu veure, per a aquest tòpic, el treball de G. Ulmer *Applied Grammatology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. The John Hopkins University Press. Londres 1985.

sibilitats derivades de la seva lògica institucional. D'aquest punt de vista, la pregunta amb què començàvem aquest text (la pregunta per la Pedagogia i la Filosofia) i la tasca que ens proposàvem (indicar itineraris per a la Filosofia de l'Educació) no és cap prèvia sense supòsits sinó una operació en un context intel·lectualment i socialment determinat. No es tracta de crear el tauler sinó de jugar-hi. Ni que jugar vulgui dir, sovint, inventar unes regles i, alhora, fer la impressió que hom les segueix.

A fi d'explicitar això, permeteu-nos de fer unes petites consideracions de caràcter genètic. Una, a l'entorn de la qüestió, més general, del lloc de la Filosofia a la Universitat. Una altra, més restringida, sobre Filosofia i Pedagogia. I, finalment, una sobre Filosofia de l'Educació.

3.

La qüestió d'"el lloc de la Filosofia a la Universitat" és relativament recent. Apareix històricament al mateix temps que la idea mateixa d'existir una cosa com "la filosofia" separada d'altres disciplines. Al mateix temps que la consagració de la filosofia com a matèria acadèmica tot al llarg del segle XIX i en el procés de constitució de la Universitat moderna. El seu primer episodi és, potser, el kantianisme *Conflicte de les Facultats*⁹. La seva continuació, el conjunt

(9) L'obra, que recull tres dissertacions, és del 1798. N'hi ha traducció castellana a l'editorial Losada de Buenos Aires. Una lectura molt interessant és la que en fa J. Derrida a *La Filosofia como Institución*. Ed. Granica. Barcelona 1984. Avui té una certa actualitat perquè ha estat presa com a tòpic per Foucault en el seu curs del 1983 (publicat com "¿Qué es la Ilustración" a *Saber y verdad*. La Piqueta. Barcelona 1985) i per Lyotard a *El Entusiasmo*. Gedisa. Barcelona 1987. D'altra banda, el fet que Habermas hagi establert polèmica amb Foucault justament en relació amb el text que acabo d'esmentar (concretament a l'opuscle titulat "Apuntar al corazón del presente" inclòs a Couzens -comp.- *Foucault*. Nueva Visión. Buenos Aires 1988) ha fet que *El conflicto de las facultades* s'hagi convertit en un dels llocs estratègics de la "polèmica de la postmodernitat". Podem veure, respecte a això, el treball de Dreyfus i Rabinow "¿Qué es la madurez? Habermas y Foucault acerca de qué es el iluminismo" a la mateixa recopilació de Couzens.

d'intervencions de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt i Hegel entre el 1802 i el 1816 ¹⁰. L'origen de la seva formulació contemporània està en el replantejament de la relació entre la Filosofia i les ciències pel positivisme lògic ¹¹. Nosaltres no podem oblidar-ne un dels episodis més recents en el nostre passat més immediat: la cèlebre polèmica Bueno-Sacristán ¹².

En tots aquests casos es tracta de bibliografia filosòficament "noble" en què "el lloc de la filosofia a la Universitat" és tractat com un "problema filosòfic", amb eines filosòfiques i amb les convencions i la lògica argumentativa pròpies de la "gran filosofia". També en tots aquests casos, la qüestió apareix en moments clau de reforma cultural i universitària (és a dir, en un context polític). Aleshores es tracta d'intervencions en què la Filosofia té alguna cosa a dir sobre la cultura i la universitat i, encara més important, d'intervencions en què tant allò que sigui la cultura com allò que sigui la Universitat són lligats al lloc de la Filosofia mateixa.

Avui també vivim moments de profundes transformacions. Però les coses no es presenten així. Ni la Filosofia ni la Universitat "no són el mateix que eren". El discurs sobre la Universitat no és propietat de ningú. El discurs sobre la "cultura", la "formació" i la seva funció social, tampoc. Per descomptat, hom pot insistir en la importància de "rellegir" els textos que he esmentat. Però solament com un "enriquiment" del debat (la Filosofia encara conserva alguna cosa del prestigi cultural i encara "rellueix" un xic) i sempre al costat d'altres aportacions.

Però passa una altra cosa potser encara més important. La qüestió general del "lloc de la Filosofia" (sobretot plantejada així: "lloc" en singular i "Filosofia" en majúscula) avui seria il·legítima. La Fi-

(10) Tots aquests textos han estat aplegats, traduïts al francès i comentats per Ferry, L.; Pesron, J.P. i Renaut, A. a *Philosophies de l'Université*. Payot. París 1979. Aquest curiós interès per la relectura de la "gran filosofia" sobre la Universitat, la societat i la cultura podria ésser un signe de revitalització de les intervencions filosòfiques en aquest context i, potser, del replantejament del paper mateix de la filosofia.

(11) També aquí la bibliografia seria ingent i podria anar des dels textos clàssics de la primera generació del positivisme lògic aplegats per Ayer a *El positivismo lógico* (Fondo de Cultura Económica. Madrid 1965), fins a la cèlebre polèmica Popper-Adorno o Albert-Habermas a *La disputa del positivismo en la filosofía alemana*. Barcelona. Grijalbo 1972.

(12) El text de Bueno és *El papel de la Filosofía en el conjunto del saber*. Madrid. Ciencia Nueva 1970. El de Sacristán, *Sobre el lugar de la Filosofía en los estudios superiores*. Barcelona. Nova Terra 1968.

losofia ha esclatat. Ningú no pot dir avui que "sap de Filosofia". Ni tan sols l'expedient d'especificar especialitats (Filosofia Política, Filosofia de la Natura, Epistemologia, etc.) no serviria. El pensament teòric avui es troba dislocat, fragmentat, disseminat en molts punts d'inscripció. Les institucions també són plurals (fenomenòlegs, wittgenstenians, estructuralistes, hermeneutes ...). Cada una amb el seu lèxic, amb els seus problemes, amb les seves regles de joc. Cada una amb els seus punts de contacte no filosòfics (l'obra de Wittgenstein, per exemple, ha estat aplicada a l'antropologia, sociologia, psicologia, lingüística; l'estructuralisme és Saussure, però també Lacan, Althusser, Derrida; existeix una psicologia d'arrel fenomenològic; l'obra de Foucault ha estat usada per psiquiatres, pedagogs, sociòlegs, polítics; quasi tothom, en una varietat de contextos, cita avui Habermas). L'etiqueta de "filòsof" ja no diu res si hom no n'especifica la problemàtica, el marc teòric; en fi, la bibliografia ¹³.

Qualsevol resposta a la pregunta de què es pot fer amb la Filosofia en Pedagogia ha d'incloure, ens fa l'efecte, la pràctica inexistència (i la inabastabilitat) de qualsevol totalitat ben tancada sobre ella mateixa i clarament reconoscible que, inequívocament, hom pot prendre com el primer terme de la relació. Allò que hi ha és un conjunt de tradicions (fragmentat), uns estils de pensament desordenats (heterogenis), uns certs règims de producció i de circulació d'enunciats (mal comunicats entre ells), etc.

4.

En contextos pedagògics, que són els que ara ens interessen, la qüestió del "lloc de la Filosofia" es presenta d'una manera semblant.

Com a tal, apareix justament en el moment en què l'educació es comença a consolidar com l'objecte d'una disciplina acadèmica inde-

(13) Rorty, en la seva extraordinària crítica a la filosofia sistemàtica (amb la qual Habermas polemitzava explícitament en el text esmentat a la nota 3), afirma que "l'autoidentificació de cada un com a filòsof es farà només en funció dels llibres que llegeixi i discuteixi, i no en funció dels problemes que vulgui resoldre". La cita és de *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid. Cátedra 1983, pàg. 355.

(14) Independentment que la tradició de la "Filosofia de la Universitat" pugui ésser, a parer meu, recontextualitzada com un tema important en la Filosofia de l'Educació.

pendent. En general, a final del segle passat i a principi d'aquest. A més, justament quan, des de diversos angles, hom comença a parlar de la "Ciència de l'Educació" o, dit d'una altra manera, de l'establiment de la Pedagogia des de fonaments científics ¹⁵. Aquesta història ja ha estat explicada massa vegades i ara no la repetirem pas. Només en destacarem algunes coses.

Primer de tot, que la qüestió ja s'hi sol plantejar —amb poques excepcions— des de tres punts de vista: bé des de l'"abolició de la filosofia", inservible gràcies a l'adveniment de la ciència; bé des de la defensa de la filosofia davant la grolleria d'enfocaments estretament científistes, especialitzats o tecnicistes; o bé, en fi, més sovint, des de posicions en què es negocien diverses modalitats de divisió del treball.

Segonament, que en aquests debats la qüestió epistemològica hi ocupa un lloc central. Encara més, la importància de l'epistemologia a l'interior del discurs pedagògic no podria ésser entès, al meu parer, fora d'aquestes lluites. D'aquests debats, socials i alhora intel·lectuals, on es fan servir eines intel·lectuals per realitzar operacions a l'interior del camp. Per legitimar unes posicions i deslegitimar-ne unes altres ¹⁶.

A més, si abans dèiem que, avui, el camp filosòfic es troba molt fragmentat, també s'hi troba, tot i que d'una altra manera, el camp pedagògic. En aquest context solem parlar de multidisciplinarietat, de perspectivisme, etc. La Pedagogia ha demostrat una gran permeabilitat d'altres sabers ¹⁷ i això ha tingut efectes molt complexos a l'interior del camp. Més que no pas una ampliació o una diversificació de perspectives que pogués ésser pensada com una "divisió del treball" amb una certa "complementarietat", el que s'ha produït ha

(15) Aquí s'esmenten, usualment, les obres pioneres de Bain, Demoor i Jonckere, Lay, Meumann, Binet, etc.

(16) Vaig dir-ne alguna cosa a la meua tesi doctoral en un capítol destinat a mostrar la lògica de la producció epistemològica interna en la Pedagogia. Vegeu, a op. cit., el capítol 1 del volum II. Un desenvolupament a Larrosa, *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona. PPU (en impressió).

(17) En aquest context, encara podem llegir la cèlebre afirmació pluralista de Dewey a *La Ciencia de la Educación* (op. cit. pàg. 51-52): "No existeix una matèria intrínsecament assenyalada, marcada a part, com a contingut de la ciència pedagògica. Tots els mètodes i tots els fets i principis de qualsevol matèria que facin possible de tractar millor dels problemes de l'educació i la instrucció li són pertinents."

estat l'addició d'enfocaments, conceptes, mètodes o cossos sencers de coneixements que s'han anat "pedagogitzant" i s'han anat configurant afegits més o menys perifèrics i més o menys integrats en el "corpus" pedagògic. D'altra banda, això també ha contribuït a augmentar el pluralisme teòric i a configurar escoles "rivals". Però les escoles, essent intel·lectuals, també tenen components prescriptius (que actuen de guies per a la investigació), com també components valoratius i actitudinals ¹⁸. Per tant, suposen una identitat intel·lectual i social. Si tenim en compte que el conjunt de prescripcions, regles i actituds que constitueixen les escoles com a entitats intel·lectuals i socials transcendeixen els límits de les disciplines, la seva existència pot fer borrosa (o almenys fragmentària) la identitat intel·lectual i social de la Pedagogia mateixa.

Per tant, paral·lelament a allò que dèiem al final de la secció anterior, qualsevol resposta a la pregunta de què es pot fer amb la Filosofia en Pedagogia ha de tenir en compte l'existència de resistències, interessos i negociacions i, d'altra banda, la fragmentació i l'heterogeneïtat, avui, del camp pedagògic. El segon terme de la relació, la Pedagogia mateixa, ha d'ésser substituït, ens sembla, per un conjunt heterogeni i fragmentat de dominis d'investigació, de recursos intel·lectuals i de problemes. Allò que es pugui fer amb la Filosofia haurà d'ésser especificat en cada cas i a cada context.

5.

Ara parlarem de la Filosofia de l'Educació com d'una posició institucionalitzada en què, en Pedagogia, es fan coses amb la Filosofia. La Filosofia de l'Educació és, per descomptat, un "corpus" (llibres i articles, tendències, materials per a la discussió, etc.), però també, alhora, una disciplina professional que existeix en un context institucional, determinat, que fa determinades coses en aquest context i que en necessita el suport. També es tracta d'una assignatura amb una llarga tradició; però, en aquest moment, amb un cert estatus residual tant a les Escoles de Formació del Professorat com a la Facultat de Pedagogia.

(18) Sobre els paradigmes com a actituds, el treball clàssic és Watson, "Prescriptive Theory and the Social Sciences" a Knorr i altres (eds.), *Determinants and Controls of Scientific Development*. Dordrecht. Reidel 1975, pàg. 11-35.

Com que aquesta posició és institucionalitzada, tenim una "tradicció", producte dels successius treballs que han fet esdevenir rellevants pedagògicament determinats "textos" i determinats "autors", determinats "temes", "conceptes" o "teories". I això imposant-los al comentari i a la discussió, mantenint-los "vius", "emergits". La possessió, l'administració, l'ampliació i l'ús d'aquest "dipòsit" seria el criteri principal de pertinença al camp filosòfic en educació. També tenim uns certs espais en els plans d'estudis dels ensenyaments pedagògics i, per tant, una certa capacitat d'intervenció en la formació d'educadors i pedagogs. D'altra banda, tenim certs buits en els canals de circulació de discursos pedagògics (revistes, bibliografia, fòrums formals i informals de comunicació, etc.) i, per tant, un lloc més o menys ampli entre els auditoris habituals d'aquests discursos. En aquest context institucional, els filòsofs de l'educació seran un conjunt de persones que, professionalment, treballen en aquesta tradició, ocupen aquests espais i diuen coses en aquests llocs i a aquestes persones.

El "treball filosòfic" en l'educació estarà, primer de tot, en la reproducció d'aquesta tradició. "Críticament", per descomptat. La reproducció d'un camp és quelcom complex que no consisteix solament en la seva perpetuació petrificada, sinó que inclou la transformació i la crítica. Això sí, amb els límits imposats per l'existència mateixa d'aquest camp. Particularment a la Filosofia, la consideració crítica de la tradició constitueix la principal modalitat de reproducció de la institució filosòfica. Sempre, és clar, que es faci "filosòficament". L'ensenyament de la Filosofia en contextos pedagògics (una facultat de Pedagogia, per exemple) consistirà, aleshores, en l'assistència als alumnes en la lectura, la comprensió i la crítica del corpus que constitueix el dipòsit. El bon professor és el que el coneix bé i el que sap ensenyar-lo. És a dir, encara que sigui en Filosofia, l'"expert".

D'altra banda, la "lluïta" pel lloc de la Filosofia en Pedagogia consistirà en la capacitat dels filòsofs per imposar aquest dipòsit com quelcom que ha d'ésser conegut i, sobretot, "reconegut" en contextos pedagògics¹⁹. Ni que sigui per a un ús purament "cultural", com quelcom que és venerat i exhibit, com quelcom que forma part

(19) La distància entre el "coneixement" i el "reconeixement" és justament on s'assenta la disposició a la "bona voluntat cultural", és a dir, a constituir-se com a "client" en el mercat cultural. Així ho analitza Bourdieu a *La distinción*. Madrid. Taurus 1988 (esp. cap. 6).

(més o menys central, més o menys perifèrica) de la cultura pedagògica legítima. Tanmateix, aquest ús "cultural" avui és menystingut, atès el caràcter pragmàtic i professionalista de la concepció dominant de la Pedagogia i, per tant, dels criteris pragmàtics de la legitimació dels sabers ²⁰. En aquest context, allò que ens interessa ara és veure de quines maneres s'ha intentat aconseguir aquest "reconeixement" i en quina mesura en cal la transformació o la substitució.

6.

Ara vegem, primer de tot, com la Filosofia de l'Educació ha pensat d'inscriure's en el camp pedagògic. O, dit d'una altra manera, com la Filosofia de l'Educació s'ha situat com a "punt de pas obligatori" en trajectòries pedagògiques ²¹. Més endavant farem algunes observacions sobre la necessitat de modificar aquesta inscripció, atesa la situació actual tant de la Filosofia com de la Pedagogia.

Tradicionalment, la Filosofia de l'Educació s'ha estès de dues maneres.

Primer de tot, com una exègesi de textos filosòfics en què es parla d'educació o dels quals es poden derivar conseqüències educatives. Es tracta, doncs, de xuclar el contingut pedagògic de la Història de la Filosofia. La possibilitat d'aquesta operació consisteix a donar un contingut filosòfic-antropològic al concepte d'educació (per exemple, des de la relació entre natura humana i cultura; des de la tematització de l'"home possible"; etc.) i exprémer-lo al màxim. Dir per exemple que "*a l'entorn del mot 'formació', 'Bildung', és a dir, a l'entorn de la pedagogia i la 'reforma' es juga una part important de la reflexió filosòfica des de Protàgores i Plató, des de Pitàgores.*

(20) Una anàlisi de l'estatus actual dels sabers quant a les transformacions en les modalitats de legitimació és el que fa Lyotard en el cèlebre treball *La condició postmoderna*. Madrid. Cátedra 1984.

(21) La noció de "punt de pas obligatori" ha estat definida per Latour a *Science in Action*. Milton Keynes. Open University Press 1987. Es refereix a la manera com una "posició" (un autor, un text, una teoria, un mètode, una disciplina, un laboratori, etc.) es converteix en indispensable per a qualsevol trajecte, en un lloc per on cal passar, en un lloc per on cal fer passar el recorregut propi.

El supòsit d'aquesta reflexió és que, als homes, la ment no els ha estat donada adientment i, per tant, ha d'ésser re-formada. El monstre dels filòsofs és la infantesa. N'és també el còmplice. La infantesa els diu que la ment no és donada sinó que és possible" ²². Un altre exemple (entre els molts que podríem exposar) és el d'allò que fa Suchodolski a "La Pedagogia i els grans corrents filosòfics" ²³. A les dues primeres pàgines, l'operació consisteix a remetre "el procés de desenvolupament del pensament pedagògic modern" a la "filosofia de l'home" i, particularment, a la "controvèrsia filosòfica clàssica de la filosofia de l'essència i de la filosofia de l'existència" ²⁴. Tot seguit, es munta un petit "teatre" en què van apareixent personatges que se situen en un punt o en l'altre de la "controvèrsia", van transformant les regles de joc. Però deixem aquí aquesta perspectiva.

En segon lloc, la Filosofia de l'Educació s'ha estès també des de la perspectiva de tractar sistemàticament i en relació amb l'educació alguns "temes" tradicionalment filosòfics com a valors, fins de l'educació, aspectes ètics, supòsits antropològics, macroperspectives epistemològiques, anàlisis conceptuals, etc. La possibilitat d'aquesta perspectiva està en el fet de mostrar que allò que sigui l'educació té implicacions que no són susceptibles d'anàlisi científica i que, en tot cas, van "més enllà" de les possibilitats del coneixement empíric i de consideracions d'eficàcia.

El cas de la filosofia analítica de l'educació, ja consolidada, seria distint per la resistència a tractar de qüestions substantives, però no en el fet que l'anàlisi conceptual (en les diverses modalitats i intencions) és un tòpic "particular" de la Filosofia.

Simplificant-ho una mica (no oblidem que miro d'"estilitzar" posicions i això obliga a construir "figures ideals") es podrien establir, per a totes dues perspectives, algunes funcions canòniques. Són aquestes funcions que constitueixen, bàsicament, el mode d'inscripció de la Filosofia en el camp pedagògic o, almenys, la manera com la Filosofia de l'Educació se'n representa la inscripció en aquest camp.

(22) Lyotard, J.F. "Memorial a propósito del curso filosófico" a *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. Barcelona 1987, pàg. 115.

(23) Es tracta d'un text del 1960 inclòs a *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència*. Eumo. Vic 1986.

(24) Pàg. 5 i 6 de l'edició esmentada.

Podríem començar distingint entre el caràcter "historicista" privilegiat a la primera concepció i el caràcter temàtic que s'emfatitza a la segona. En aquest punt, la distinció és paral·lela a allò que Stenhouse ha anomenat "*tipus I i II*" de Filosofia de l'Educació²⁵. Si la funció de la primera és dotar la Pedagogia d'una llarga tradició (amb tot el que això implica de prestigi i de legitimitat intel·lectual), la segona més aviat intenta discutir a l'entorn dels problemes relacionats amb la qüestió de les condicions antropològiques de possibilitat de les pràctiques educatives, amb la qüestió de les condicions epistemològiques de possibilitats dels sabers pedagògics, o amb la qüestió de les fites de l'educació i de les condicions generals de possibilitat de les possibles maneres d'aconseguir-les. Òbviament, totes dues funcions se sobreposen: una tradició sempre es construeix si pot il·luminar problemes actuals i, d'altra banda, si aquests problemes tenen una forma "filosòfica" és inexcusable la consideració d'aquells elements de la tradició en què aquesta forma s'ha anat forjant i consolidant.

Vegem ara com és pensada habitualment, en aquest context, la relació de la Filosofia amb la Pedagogia.

Els filòsofs s'han presentat usualment com a especialistes en allò "general" davant la necessària particularitat de les ciències empíriques o davant la fragmentació i l'autonomització dels discursos produïts en les distintes esferes de la cultura no filosòfica: d'aquest punt de vista, l'especificitat del seu lloc està, justament, en el fet que el seu discurs és construït en referència a alguna versió de totalitat o d'universalitat. També s'han presentat com a especialistes en allò "fonamental" davant les necessitats de fonamentació de les pretensions de legitimitat d'altres discursos: aquí, l'especificitat del lloc del filòsof està en el fet que s'ha reservat un forat, bé "abans" dels altres discursos, bé "a l'esquelet" (lògic, racional ...) que els articula. Els filòsofs es presenten, en tercer lloc, com a especialistes en allò que és "ocult" davant d'allò que és explícit o transparent d'altres discursos: aquí, el filòsof identifica pressupòsits o implicacions amagades i es reserva un territori més "profund", "per sota" o "per darrere" de la resta dels discursos. Des d'allà, des d'alguna d'aquestes posicions especials, legitimades com a pròpiament filosòfiques, el filòsof extreu el seu dret de realitzar funcions de "possibilitador", de "globalitzador", de "jutge" o de crític"

(25) *A Active Philosophy in Education and Science. Paradigms and Language Games.* Allen and Unwin. Londres 1985.

respecte a la resta dels discursos, tant si són empírics com si no ho són. També d'aquí, d'aquesta posició privilegiada, extreu la legitimitat del lloc de la seva paraula (la primera o la darrera però, en qualsevol cas, sempre exterior) en l'ordre legítim dels discursos.

Des d'aquesta mena de perspectives, la Filosofia de l'Educació o, en general, la Filosofia en contextos pedagògics, es constitueix, bàsicament, en Epistemologia, en Antropologia o en Ètica, o bé com a Teoria filosòfica (general) de l'Educació ²⁶. El lloc de la Filosofia com a "punt de pas obligatori" en trajectòries pedagògiques és més aviat al principi o al final (o per sota o per sobre), però mai enmig. La veu del filòsof en la "conversació" pedagògica no és una veu "entre" altres veus, sinó una veu privilegiada "davant" o "respecte a" la resta de veus ²⁷.

7.

En aquest context, la pregunta sobre el lloc de la Filosofia en Pedagogia és una pregunta sobre allò que "és" Filosofia i sobre allò que "és" Pedagogia. La Filosofia es reserva un lloc i un conjunt de funcions segons la seva "naturalesa" com a discurs que justifica les pretensions de generalitat, com a discurs que justifica les preten-

(26) Una reflexió molt interessant sobre la necessitat de la Filosofia en la Pedagogia feta des de la distinció kantiana entre "categories" i "idees" i des de l'afirmació que el discurs pedagògic inclou necessàriament idees (i, per tant, antinòmies) a Palop, "Gnoseología y educación. Sobre el estatuto gnoseológico de la Pedagogía" a *Educación y cultura*, 2 (1983), pàg 13-32.

(27) Aquestes dues posicions són les que Rorty descriu com a "epistemologia" i "hermenèutica". Segons Rorty, hi ha dos papers que pot acomplir el filòsof: "el primer és el de l'intermediari socràtic entre diversos discursos. En la seva tertúlia, per dir-ho així, s'aconsegueix que els pensadors hermètics abandonin les pràctiques tancades en elles mateixes (...). El segon paper és el de supervisor cultural, que coneix el paper comú de tots i el de cada un (el rei-filòsof platònic que sap què fan realment tots els altres tant si ho saben ells com si no ho saben, perquè té coneixement del context últim dins d'allò que es fa). El primer paper és l'adequat per a l'hermenèutica, el segon per a l'epistemologia". Rorty, *La Filosofía y el espejo de la naturaleza*, op. cit. pàg. 289. Sobre el lloc de la veu del filòsof, Rorty diu que "abandonar la idea del filòsof com a persona que sap quelcom sobre el coneixement que cap altre no sap tan bé seria abandonar la idea que la seva veu té dret preferent a l'atenció dels altres participants en la conversació" (pàg. 353).

sions de fonamentalitat i com a discurs que justifica les pretensions de revelador de supòsits no explícits. Alhora, la Pedagogia planteja un seguit de demandes a la Filosofia, en tant que "és" un conjunt de discursos particulars (que necessiten que algú n'estableixi les referències a la totalitat), un conjunt de discursos no fonamentats (que necessiten que algú n'estableixi, en justifiqui o en critiqui els fonaments) i un conjunt de discursos amb supòsits no explícits (que necessiten que algú els tregui a la llum) ²⁸.

D'altra banda, les discussions entorn d'aquestes qüestions són discussions que assenyalen les apostes a l'entorn de les modalitats d'institucionalització de la Filosofia en contextos pedagògics i a l'entorn de la força d'aquesta institucionalització. O, si ho voleu, a l'entorn de la rellevància pedagògica (com a punt de pas obligatori) de la tradició constituïda en Filosofia de l'Educació i, per tant, a l'entorn de la legitimitat dels estudis de Filosofia en les distintes modalitats de formació pedagògica i a l'entorn de la legitimitat de la veu del filòsof davant auditoris pedagògics.

Per nosaltres, el problema és que es tracta de plantejaments massa generals per ser realment significatius respecte a les formes d'inscripció de la Filosofia en el camp pedagògic. De plantejaments que consideren tant la Filosofia com la Pedagogia camps homogenis i globals, ben definits en llur naturalesa i en llurs funcions, no massa fragmentats i no escindits en polèmiques ni en lluites. De plantejaments, a més, en què l'afirmació del propi lloc solament es pot fer mitjançant la il·legitimitat de l'altre per ocupar-lo. De plantejaments, per tant, fets des de posicions de constricció i confrontació. Solament en aquest context peculiar de problematització es pot parlar, ens sembla, amb els termes tan abstractes com irrelevants de "liquidació" o de "defensa incondicional".

Però no solament és que aquesta forma general de plantejar la

(28) Bouveresse, en un text molt crític sobre la grandiloqüència del tipus de "demandes" a què la filosofia pretén respondre, cita un text de Valery que no ens resistem a citar: *"Allò que hom pot retreure a la Filosofia és que no serveix de res, encara que faci pensar que pot servir per a tot i en tot. D'aquí podem concebre dues menes de Reforma Filosòfica: l'una seria prevenir que no servirà de res -i consistiria a menar-la cap a l'estat d'un art i a donar-li totes les llibertats i tots els recursos formals-; i l'altre, per contra, seria pressionar-la per ésser utilitzable i mirar de convertir-la-hi, tot cercant-ne les condicions. Però cal, abans de prendre cap partit, representar-se molt nítidament què s'entén per servir i per utilitat."* El text de Valery és a *Cahiers*. Gallimard 1973-1974. Vol. I, pàg. 650. El llibre de Bouveresse és *Le philosophe chez les autophages*. París. Minuit 1984.

qüestió presenti problemes i produeixi necessàriament efectes d'incomprensió. També passa que l'esclat de la Filosofia i la seva evident inabastabilitat, juntament amb la fragmentació de la Pedagogia ens obliga, creiem, a modificar l'autocomprensió de la Filosofia en relació amb la Pedagogia i l'autocomprensió de la Pedagogia en relació amb la Filosofia. Ens sembla que una resituació de la Filosofia de l'Educació, en tant que lloc limítrof, és la posició més adequada per realitzar una operació d'aquesta mena.

8.

Ens limitarem a exposar unes notes que, de moment, es quedaran sense desenvolupar ni justificar.

En primer lloc, cal pensar no tant en un lloc reservat i propi del filòsof respecte a la Pedagogia vista com a totalitat, sinó en múltiples punts d'inscripció. Punts que seran, per això mateix, heterogenis, plurals, conflictius. Quan es parla de relacions entre Filosofia i Pedagogia es tracta de relacions particulars en contextos particulars.

Aquests múltiples punts d'inscripció han d'ésser constituïts i valorats des de criteris pragmàtics i instrumentals. La filosofia serà, en aquest sentit, una mena de "caixa d'eines". I com que el valor de les eines no se sap fins que no es fan servir, la legitimitat de la Filosofia no estarà en la possessió d'un lloc de privilegi, sinó en la capacitat d'ajudar ²⁹.

És en aquest punt on creiem que es troba el repte. Mentre la Filosofia de l'Educació es mantingui tancada en ella mateixa i produeixi un discurs autocontingut, solament consumit a l'interior del camp, o mentre la seva relació amb el camp pedagògic es limiti a produir uns discursos solament susceptibles d'ús "cultural", o tan pretensiosos que extreguin la força de la capacitat de totalitzar, de jutjar o de fonamentar, la marginalitat és inevitable. Tot i que, a vegades,

(29) La possibilitat de "trobar ajut" en la Filosofia com a diferent de "fonamentar filosòficament" un discurs és de Boudieu i es troba en un text sobre la trajectòria intel·lectual pròpia. Es tracta de "Fielwork in philosophy" a *Cosas dichas*. Buenos Aires. Gedisa 1988, pàg. 17-43.

hom vulgui carregar aquesta marginalitat amb accents aristocratitzants. També és inevitable que una Filosofia d'aquest tipus aixequi atacs aïrats, encara que hom vulgui disfressar la ira d'ingenuïtat o de positivisme.

La qüestió és treballar, alhora, dins i fora de la Filosofia i dins i fora de la Pedagogia. El terreny de la intervenció té el seu lloc tant a l'interior com a l'exterior de la "institució filosòfica", tant a l'interior com a l'exterior de la "institució pedagògica".

Això implica, a vegades, unes certes transgressions de l'ortodòxia. Tant de l'ortodòxia de l'un camp com de la de l'altre. Respecte a l'ortodòxia filosòfica, cal sortir de la forma filosòficament institucionalitzada de llegir Filosofia, de la que s'atén a la lògica patent dels textos, al seu interior. Davant això, no és cap "vulgarització" ni cap "degradació", sinó una lectura descentrada, interessada ³⁰.

Però observem que, amb això, es renuncia al "doble benefici" que implica tenir una posició segura i reconeguda de filòsof en contextos pedagògics i amb una posició segura i reconeguda d'especialista en educació en contextos filosòfics, i s'assumeix la "doble vulnerabilitat" que implica ésser jutjat com a filòsof amb criteris instrumentals de caire pedagògic i ésser jutjat com a especialista en educació amb criteris de noblesa cultural i de rigor filosòfic com els que reixen en la Filosofia.

Finalment, una nota respecte el que significa, en aquest context, crítica. En els ambients pedagògics, com en altres àmbits d'allò que en podríem anomenar "discursos institucionalitzats sobre les pràctiques socials" existeix, en cada moment, un cert "corpus" d'idees funcionant. La major part de vegades, implícites. Quasi sempre en combat. El món de l'educació constitueix, aleshores, un magnífic camp per veure com les idees fan coses, com ens fan coses. També, per tant, per mirar de fer coses amb elles. El treball consisteix, en primer lloc, a saber veure les idees funcionant. I això implica una

(30) Com que Rorty s'ha convertit en el mentor principal de la darrera part d'aquest article, direm també que la perspectiva que proposem aquí és inspirada en la seva distinció entre el filòsof com aquell que "diu quelcom sobre quelcom" i el filòsof com aquell que "diu quelcom a algú" (op. cit.). La primera perspectiva, referencial, s'ha de reservar bé un tipus especial de "coses", bé un tipus especial entre les distintes maneres de parlar de les coses. La segona, com que inclou fonamentalment l'efecte pragmàtic sobre el destinatari, no es pot reservar cap lloc especial i converteix en compartides (i constantment negociades) les regles de la conversació.

certa manera (filosòfica?) de llegir. Es tracta de veure com les idees són abonades o combatudes, com es fan servir per a uns fins determinats, com s'intenta fer coses amb elles. Hom veu, més que mots, relacions de força, estratègies, moviments tàctics, replegaments. També veu idees dominants, idees crítiques, idees enganyoses, idees rebels, idees perverses, idees martell, idees camisa de força. Hom veu, en fi, un camp de batalla. Després d'això, si hom vol, pot participar en la lluita. Intentar de fer els seus propis moviments. Però no abans ni després d'allò que passa al tauler, sinó dins; i no des de la posició del qui és especialista en la forma del tauler i en les regles correctes de joc, sinó des d'aquell les jugades del qual són valorades en funció d'allò que fan en el joc i de com segueixen (o modifiquen) les seves regles.

Abstracts

La pregunta que sirve de hilo argumental es la de qué se puede hacer con la Filosofía en contextos pedagógicos. En ese sentido, a partir de una concepción de la Filosofía y de la Pedagogía como instituciones plurales y fragmentadas, y a partir de una concepción de la Filosofía de la Educación como una posición limítrofe constantemente problematizada, se revisan de forma crítica las formas más usuales de su legitimación y se trazan una serie de itinerarios posibles. Más allá de la retórica habitual de la "liquidación" de la Filosofía o de su "defensa incondicional", la cuestión se transforma en la de qué Filosofía y qué se puede hacer con ella y en la que de qué Pedagogía y cómo trabajar en su interior. En ese contexto, se aboga por una multiplicidad de relaciones particulares en contextos particulares y por una concepción instrumental e interesada de esas relaciones.

La question qui sert de fil directeur à cet article est celle que l'on peut poser en philosophie dans un contexte pédagogique. Dans ce sens, en partant d'une conception de la Philosophie et de la Pédagogie comprises comme institutions plurielles et fragmentées et à partir d'une philosophie de l'éducation comme positionnement limitrophe constamment problématisé, on reconsidère de façon critique les formes les plus usuelles de sa légitimation et on trace une série d'itinéraires possibles. Au-delà de la rhétorique habituelle de "liquidation" de la philosophie ou de sa "défense inconditionnelle", la question devient: Quelle philosophie? que peut-on en faire? Quelle philosophie? comment travailler avec elle? Dans ce cadre, l'auteur plaide en faveur d'une multiplicité de relations particulières dans des contextes particuliers et pour une conception instrumentale et intéressée de ces relations.

The question used here as an argumental thread is what can be done with Philosophy in pedagogical contexts. So, the most current methods of legitimising Philosophy are critically revised, and a series of different guidelines are traced out, based on the concept of Philosophy as a Pedagogy as plural and fragmented institutions, and on the concept of the Philosophy of Education as a constantly problematic tangential position. Beyond the usual rhetoric of "liquidation" of Philosophy or of "unconditional defense" of Philosophy, the question is rather what is Philosophy and how to work with it, and what is pedagogy and how to work within it. In this context, the recommendation is for a multiplicity of specific relations in specific contexts and for an instrumental and concerned view of these relations.