

Reivindicació de l'ensenyament acadèmic

Sara Estrada

Voldria «rompre una llança» a favor de l'ensenyament acadèmic en un moment en el qual titllar una classe, una lliçó, un professor o professora d'acadèmics és gairebé una desqualificació. Això és degut, em sembla, a una confusió sobre el significat del terme *acadèmic*.

Aquest fet ve del costum, força arrelat, de simplificar el significat de qualsevol terme de manera que abasti la seva comprensió amb tal precisió i distinció que sortir-se de les notes constitutives d'aquesta comprensió vulgui dir necessàriament entrar ja en el terreny semàntic d'allò que li és absolutament contrari, és a dir, com si «blanc» volgués dir absolutament blanc i, si no ho és ben bé, ja volgués dir negre. Crec que per aquest procediment s'ha arribat a una situació en la qual, en l'argot de l'ensenyament, acadèmic vol dir exclusivament memorístic, buit, rutinari, passat de moda, «carca» i, en conseqüència, menyspreable, i ha de ser absolutament substituït per un ensenyament anti-acadèmic, que vol ser creatiu, ric, actual, etc. Jo voldria, però, establir un concepte d'academicisme apte per ser aplicat a un ensenyament actual, eficaç en el terreny de la filosofia, si bé podria traslladar-se a d'altres disciplines de les que constitueixen el currículum acadèmic del ciutadà mitjà.

Per això hauríem d'establir:

1. A què ens referim quan diem «ensenyament acadèmic»?
2. Que el saber acadèmic és una part de la cultura.
3. Que l'ensenyament consisteix en l'assimilació pel que aprèn de la cultura d'una manera creativa, i
4. ¿Com, amb aquests supòsits, es pot elaborar una didàctica per fer classe de filosofia (no gosaria dir per *ensenyar filosofia*, després del *dictum* de Kant...)?

1. L'Acadèmia era a Atenes (i pèr bé o per mal la nostra cultura es reclama hereva de Grècia); el lloc, el jardí dedicat a Academus, on Plató i posteriorment d'altres filòsofs ensenyaren i estudiaren filosofia, la qual cosa vol dir que allí cultivaren les ciències i estudiaren per arribar al grau màxim de saber.

Bertrand Russell a *La sabiduria de Occidente*¹ enumera els trets característics de l'Acadèmia:

- Estava organitzada com les escoles pitagòriques del sud d'Itàlia.
- És la precursora de les Universitats, tal com van desenvolupar-se a partir de l'Edat Mitjana.

—Els estudis acadèmics eren: aritmètica, geometria plana i de l'espai, astronomia, harmonia.

—L'objecte dels cursos era conduir els pensaments dels humans des les mutacions del món sensible cap a l'estructura immutable que es troba rera d'elles, és a dir, passar de l'esdevenir a l'ésser.

—Les disciplines no eren autònomes, sinó que totes responien als canons de la dialèctica, l'estudi de la qual constitueix el tret veritablement distintiu de l'ensenyament.

Russell afegeix que aquest continua essent l'objectiu de l'autèntic ensenyament avui.

Del Museu d'Alexandria ens diu L.W. Hull² que es tractava de la primera universitat que hi ha hagut al món.

Aquestes institucions consisteixen en centres des dels quals es transmet el saber, i, per transmetre'l, cal organitzar-lo, de tal manera que el que aprèn pugui captar una certa estructura i una certa manera de treballar que li permeti orientar-se³ en el món, és a dir, en la manera pensar i en la d'actuar. I penso que el que en un cert sentit anomenem academicisme és una part fonamental d'aquesta transmissió.

Organitzar el saber per transmetre'l, és a dir, per compartir-lo i ampliar-lo, constitueix l'objectiu de l'Acadèmia, de l'acadèmic, de l'academicisme⁴.

Aquest és el sentit en què prenem aquí acadèmic.

2. El saber acadèmic és part de la cultura perquè tot saber és, en un cert sentit, llenguatge (interpretació), i com a tal, és un producte transmissible, alhora que transformable (transformable vol dir canviable, no adulterable). Aquesta *lingüística* (terme que, com d'altres que utilitzaré més endavant, he agafat de H. G. Gadamer *Verdad y Método*, Salamanca, 1977 —traducció al castellà d'Anna Agud i Rafael de Agapito—) és el que constitueix la comprensió de tota cosa en relació amb l'estructura del llenguatge. Aquest saber s'ha anat construint de manera successiva (no necessàriament lineal) i és el que ens possibilita, tot construint-la, la nostra concepció del món⁵. D'altra banda, l'estructura d'aquesta construcció (el saber) es fa patent en la seva expressió, no és quelcom del que puguem parlar, sinó quelcom que es manifesta en el nostre parlar. Parafrasejant Wittgenstein podríem dir: «L'estructura dels estats de coses, i també la de les proposicions que les representen, són idèntiques —l'estructura lògica del món—, però aquesta no es representa, simplement es fa patent»⁶. El saber és llenguatge, es troba en la llengua comuna del grup i en la parla de cadascun dels seus membres. Aquest saber s'objectiva en forma de diàleg, sigui un diàleg entre dues o

1. B. RUSSELL, *La sabiduría de Occidente*, Madrid 1962, pp. 56-57.

2. L.W.H. HULL, *Historia y filosofía de la ciencia*, Barcelona 1961, p. 93.

3. Agafó la idea «orientació» de Kant, *Què vol dir orientar-se en el pensar?*

4. Vegeu la definició d'*acadèmia* i *acadèmic* al *Diccionario de la Lengua Española*. R.A.E.

5. Concepció del món, en el sentit utilitzat per M. Sacristán, *La tarea de Engels en el Anti-During*.

6. L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, de 2.03 a 3.01.

més persones, sigui el diàleg amb un mateix. El diàleg conduït pel mètode que s'ha fet més eficient per orientar-se en el pensar (en el món) constitueix el saber acadèmic d'un determinat moment, una part important d'aquest medi dels humans que anomenem cultura.

3. L'ensenyament ha de ser un mitjà a través del qual l'individu humà rebi el saber de la seva època, la memòria de l'espècie, de manera que pugui fer-ne un ús personal. Això vol dir que l'aprenentatge és una construcció de la pròpia ment, en diàleg amb la ment dels altres, utilitzant el vehicle que podríem anomenar la ment de l'espècie. Resulten molt adequats els termes que emprà Gadamer, en l'obra esmentada abans, per explicar aquesta relació: «formació» (*Bildung*) i «Tradicció». La paraula alemanya *Bildung* em sembla prou significativa per suggerir que la intel·ligència es va formant, estructurant i va adquirint la seva pròpia imatge a partir del llenguatge que ja està establert i en el qual s'ha destil·lat l'experiència del grup, i no és (la intel·ligència) una capacitat purament receptiva, sinó constructiva. El disseny d'aquesta estructura intel·lectual personal sembla que no és quelcom que es realitzi ni d'una manera purament estereotipada, ni d'una manera absolutament individual. Cadascú organitza els materials comuns de diverses maneres, dins del marc d'unes possibilitats genèticament transmeses per herència. Penso que en aquesta formació passa com el que F. Jacob diu de l'evolucionisme, que és un bricolatge⁷. Aquesta *Bildung* rep del grup la tradició, ella també amb una estructura determinada, la qual possibilita la intercomunicació de les persones. Aquesta estructura sembla que tampoc no és res innat, sinó també un esquema que s'aprèn per imitació i que es va redreçant en cada persona en aprendre la llengua gràcies a la pressió dels parlants ja adults i experts⁸.

Un aprenentatge del tipus descrit ofereix ressonàncies platòniques: un llenguatge comú, el diàleg conduït per un mestre i estructurat segons el logos d'aquest llenguatge⁹. Ens trobem, en certa manera, a l'Acadèmia, on el saber es transmet, en una mena de cursos, perquè els aprenents de filòsof aprenguin a pensar per ells mateixos, situació que també s'assembla a l'expressada per Wittgenstein a 6.54 del *Tractatus*¹⁰.

4. De tot això que hem dit es desprèn que no és concebible cap pràctica intel·lectual sense un estudi estructurat, i que un mitjà molt adequat per obtenir aquesta estructuració és passar per un cert academicisme¹¹. Acceptar que una ca-

7. F. JACOB, *El juego de lo posible*, Barcelona 1982.

8. J. BRUNER, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid 1984

9. E. LLEDÓ, *La memoria del Logos*, Madrid 1984.

10. «Gràcies a elles, (les proposicions del *Tractatus*) pujant-hi s'ha enfilat més amunt d'elles. (Per dir-ho així, ha de llençar l'escala després d'haver-se enfilat). Ha de superar aquestes proposicions, llavors veurà el món correctament.»

11. Sóc perfectament conscient que quan volem dir que un artista, un filòsof, etc. són molt creatius, diem que no són acadèmics. Amb això el que volem dir és que no són repetidors passius d'una tradició clàssica —més endavant parlarem dels clàssics—; però en general tots han passat poc o molt per una tradició acadèmica en la seva formació (això valdria fins i tot per Wittgenstein tan poc acadèmic com pensador).

pacitat de treball intel·lectual pot ser exercida sense cap mena de pràctica i d'un cop, voldria dir admetre que cadascun dels humans és només un mitjà perquè s'expressi una mena de saviesa superior, de la mateixa manera que un fil elèctric permet el pas de l'electricitat. No caldria fer res i, instintivament, sortiria el saber. L'experiència ens mostra que no és així. En el cas de la filosofia, el fet que sigui necessària una formació, no per menys explícit, és menys cert. La filosofia, certament, té un objecte d'estudi tan ampli i poc definit que podria fer pensar que només cal posar-se a pensar i que tots els filosofemes sortiran quan la ment es posi en contacte amb les coses, sense cap mediació. Fins i tot en els diàlegs platònics, l'expressió del saber no és quelcom automàtic. Sòcrates, en començar el seu experiment amb l'esclau, s'assegura que l'esclau parla grec, per trobar en la llengua grega els instruments per *recordar*.

Una didàctica de la filosofia ha de pressuposar uns certs coneixements del discent. Hegel ho explica de manera clara:

Sembla especialment necessari fer de nou de la filosofia una qüestió seriosa. En el cas de les ciències, les arts, els talents i les tècniques existeix la convenció que no podem posseir-los sense el treball i l'esforç que representa aprendre'ls i practicar-los. Si algú té ulls i dits, no pel fet de donar-li cuir i un instrument serà capaç de fer sabates; contràriament, avui domina el prejudici segons el qual tothom sap de seguida filosofar i apreciar la filosofia, car posseeix la mesura necessària en la seva raó natural —com si es disposés també de la mesura d'una sabata pel fet de tenir peu. Fins i tot sembla que hom considera que la possessió de la filosofia rau en la manca de coneixement i d'estudis, com si aquella s'acabés on aquests comencen¹².

Sembla, a partir d'aquí i sobre tot el que hem dit, que no es pot concebre un estudi de filosofia si aquest està al damunt de la ciència, al costat de la ciència, és a dir relacionat amb el saber.

Aquí toquem amb un tema polèmic i molt acadèmic, en el sentit administratiu d'aquesta paraula: *quan s'ha d'ensenyar la filosofia?*, en quin moment d'un determinat pla d'estudis cal fer filosofia? No voldria entrar massa en aquesta qüestió que podria desviar-nos del nostre tema¹³. El que sí voldria recalcar és que qualsevol discurs filosòfic requereix coneixements previs¹⁴. I aquests coneixements previs han de ser de diversos camps, encara que no tots siguin d'un mateix nivell. Per una banda, és necessària una certa competència, una certa especialització, una determinada orientació de la ment (per la obtenció de la qual s'haurà de passar per un cert academicisme) i, per altra banda, requereix no ser un espe-

12. Aquest text m'ha semblat sempre molt útil per fer reflexionar als qui consideren la filosofia com una xerrada.

13. Podríem aquí fer referència a la polèmica Bueno/ Sacristán sobre el lloc de la filosofia als estudis acadèmics; i també a Greff, *Qui a peur de la philosophie?*

14. Fins i tot la introducció a filosofar —que jo anomenaria sensibilització per la filosofia (com la sensibilització musical)— de la *philosophy for Children* es realitza en l'àmbit acadèmic i pressuposa una sèrie de coneixements en els alumnes.

cialista en el sentit en què ho expressava un professor nord-americà: «especialista és qui ho sap tot sobre gairebé res i res sobre tota la resta»¹⁵.

Admesa aquesta primera condició, la de partir dels coneixements prèviament adquirits, no per incloure'ls en un estadi superior de ciència primera, sinó per construir un pensament reflexiu d'un tipus diferent del científic, voldria donar unes línies per organitzar acadèmicament una didàctica de la filosofia (que no n'exclou d'altres possibles).

Primer hauríem d'acotar un camp filosòfic concret. Si bé tot pot ser filosòfic, en cert sentit, no és igual una qüestió ètica que una qüestió de teoria del coneixement, etc., com no és igual la química que la física, tot i que ambdues són ciències. Dins el camp de l'explicació de la naturalesa, de la moral, del coneixement, etcètera, ens trobem sempre amb algun problema¹⁶ de fonamentació de la mateixa explicació que donem a aquell fenomen, i en el treball de legitimació d'aquesta explicació, en la seva crítica, rau precisament el pensament filosòfic. Aquesta crítica, però, no és una crítica sobre la raó en general, sinó sobre un cert ús de la raó, i això és el que dona lloc a les diverses disciplines filosòfiques. Per fer aquest treball crític (i per aprendre a fer-lo) necessitem, com en tot treball intel·lectual, instruments conceptuals, termes que designen ens de raó construïts per explicar fenòmens.

Sense conceptes científics no hi ha manera d'entendre *científicament* res, igual que sense paraules designatives de tots els objectes i situacions no podem construir-nos un món. En filosofia passa el mateix, i una de les maneres (crec que una de les millors, si no la millor) d'adquirir aquests instruments de pensament consisteix a trobar-los en la tradició filosòfica i rescatar-los d'ella per tal d'utilitzar-los, tot transformant-los per fer filosofia. Aquest ha de ser l'objectiu de l'ensenyament de la filosofia.

Diem «trobar-los en la tradició filosòfica», i aquí precisament rau la conveniència del que hem anomenat academicisme. La tradició filosòfica es troba primàriament a l'obra escrita dels filòsofs. La formació, per tant, d'un estudiant de filosofia ha de consistir bàsicament en la lectura dels clàssics de tots els temps,¹⁷ no per repetir-los, sinó per interpretar-los i utilitzar-los en el propi pensament. Aquesta lectura exigeix la guia d'una certa ordenació en el temps, una gradació en els continguts i una activitat pràctica de pensar rigorosament en tot tipus de situacions, a l'igual que l'estudiant de matemàtiques fa exercicis i problemes resseguint camins de vegades ja trobats per altres en situacions, moltes vegades inventades, o com l'aprenent de pintor copia o imita els clàssics de la

15. La idea del que entenc per aquest tipus de formació i el tipus d'especialista del que parlo, s'inspira en M. Sacristán, *El lugar de la filosofía en los estudios superiores*, i en els consells del mateix Sacristán a «*Studium generale*» para todos los días de la semana.

16. Segons Russell mai no parlem de coneixements filosòfics, només de problemes filosòfics. (B. Russell, *Iniciació a la filosofía*).

17. Sobre com llegir els clàssics, vegeu l'obra de Gadamer citada anteriorment.

pintura per fer-se la mà, és a dir, per aprendre a resoldre problemes (de perspectiva, de composició, etc.) que mai no podria resoldre només amb la teoria.

L'ordenació en el temps pot establir-se per cursos acadèmics; la gradació dels coneixements, per una organització de programes (no únicament de filosofia *stricto sensu*, sinó de tots aquells coneixements i habilitats que ens possibiliten l'activitat del pensar); i la pràctica, en el que anomenem activitat acadèmica (classes, exercicis, discussions, etc.). I tot això amb la valoració pública que tota activitat comporta.

És possible que aquest procediment didàctic per a la filosofia no sigui l'únic; però, ara per ara, em sembla el més adequat per assolir una autèntica formació filosòfica —una real construcció del pensament filosòfic.

Aquesta exposició deixa de banda molts aspectes: un de molt important seria, per exemple, l'anàlisi dels factors que ens porten a rebutjar l'estudi acadèmic... En explicar tot això sortiríem de la didàctica. Intentar explicar-ho tot d'una manera fonamentada ja seria fer filosofia.