

Filosofia analítica i pedagogia

Carlota Serrahima Balius*
Àngel Pascual Martín**

Després de resseguir les arrels i principals fites en el desenvolupament històric de l'aproximació analítica tal i com l'entendem avui, i de tractar en quin sentit l'anàlisi lingüística i conceptual n'és una part essencial, els autors aborden la traducció i aplicació metodològica d'aquesta aproximació filosòfica al camp de la pedagogia, a partir del que es coneix com a Filosofia Analítica de l'Educació. Per acabar, l'article clou amb una consideració sobre el valor pràctic de la filosofia analítica

Filosofia analítica, Anàlisi del llenguatge, Anàlisi conceptual, Filosofia de l'educació

La filosofia analítica

L'anomenada *filosofia analítica* domina la filosofia acadèmica a la Gran Bretanya i als Estats Units des dels inicis del segle XX. Actualment, el que entenem per filosofia analítica és un conjunt de subdisciplines filosòfiques que tracten temes diferents: des del llenguatge fins la política, passant per la ciència, la metafísica, la ment, o, per al cas que ens ocupa, l'educació. No és, doncs, la temàtica el que defineix el corrent filosòfic analític avui, sinó, sobretot, un tret metodològic: aborda els seus temes posant èmfasi en l'estudi precís de problemes de poc abast, rebutjant les discussions poc rigoroses sobre problemes massa amplis.

Aquesta metodologia és hereva d'una història de pràctica filosòfica que s'inicià a Anglaterra a principis del segle XX i que

s'ha anat definint, en part, com a reacció a altres tendències filosòfiques que li eren contemporànies. Així, hi ha un segon tret, de caràcter sociològic, que defineix el que és avui la filosofia analítica: en general, prenem per analítica la filosofia que es produeix a certes universitats, sobretot del Regne Unit i els Estats Units, i que es publica en certs fòrums, sobretot de parla anglesa; en particular, les universitats (com ara Cambridge i Oxford) i els fòrums més directament vinculats a la història de pràctica filosòfica que acabem de mencionar.

En aquesta secció repassarem molt breument les etapes principals d'aquesta

(*) Carlota Serrahima Balius és llicenciada i doctora en Filosofia per la Universitat de Barcelona (programa en Ciència Cognitiva i Llenguatge). Ha estat investigadora postdoctoral a l'*Institut Jean Nicod* de París i al *Center for Philosophical Psychology* d'Antwerp. Actualment, ho és al Departament de Filosofia de la UB al si del projecte *Rethinking conscious agency*, finançat pel Consell Europeu de la Recerca (ERC). És membre del grup de recerca *Logos. Research group in Analytic Philosophy*, i es dedica fonamentalment a l'estudi de l'experiència del cos i l'autoconsciència. ORCID: 0000-0001-9525-6508. Adreça electrònica: cserrahimab@ub.edu

(**) Àngel Pascual Martín és llicenciat en Pedagogia i doctor en Filosofia per la Universitat de Barcelona. Actualment és professor lector al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la mateixa universitat i és membre del Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social (GREPPS). ORCID: 0000-0002-9685-8348. Adreça electrònica: apascual@ub.edu

història.¹ Per raons d'extensió, no pretenem entrar en detalls sobre els fets que la conformen. Pretenem, simplement, mostrar les arrels de l'aproximació analítica tal i com l'entendem avui, tant en la seva vessant metodològica com en la seva vessant sociològica; i fer entendre en quin sentit l'anàlisi lingüística i conceptual és una part essencial d'aquesta aproximació filosòfica.

No és la temàtica allò que defineix el corrent analític, sinó, sobretot, un tret metodològic: aborda els temes posant èmfasi en l'estudi precís de problemes de poc abast, rebutjant les discussions poc rigoroses sobre problemes massa amplis

La primera gran figura de la filosofia decididament analítica fou el filòsof anglès George Edward Moore (1873-1958).² A finals del segle XIX, la filosofia acadèmica anglesa estava dominada per l'idealisme britànic, que entenia el món com un sol tot unitari, de naturalesa mental o espiritual. En contrast amb aquest idealisme, Moore s'erigí com a defensor del sentit comú (Stroll, 2000, Cap. 4; vegeu, per exemple, Moore, 1925). Moore observà que, quan ens expressem lingüísticament, ho fem assumint que el món és una pluralitat d'objectes materials existents. Dit d'una altra manera, en la nostra vida ordinària parlem i pensem donant per suposat que en el

món hi ha diversos objectes. Però si, tal com afirmaven els idealistes, el món no és una pluralitat d'objectes materials existents, aleshores el nostre llenguatge és sistemàticament equívoc. Moore rebutjà aquesta conclusió, i proposà que, per tal de treure l'entrellat de la metafísica, la filosofia ha de començar per fer una anàlisi acurada del llenguatge i els conceptes que s'hi articulen, i no pas per posar-los en dubte. Moore inicià així l'anomenat *gir lingüístic* en filosofia (Bergmann, 1992), promovent una idea d'*anàlisi* del llenguatge que és l'origen de la denominació de la filosofia analítica.³

En origen, doncs, la filosofia analítica es defineix com una manera de fer filosofia molt lligada a l'estudi del llenguatge. L'enfocament propi de Moore entra en contacte amb el que posteriorment s'ha anomenat *filosofia del llenguatge ordinari* ("ordinary language philosophy",⁴ amb figures com John Langshaw Austin (1911-1960) al capdavant, i encara practicada com a metodologia filosòfica avui (Hansen, 2014). A grans trets, la filosofia del llenguatge ordinari assumeix com a tasca principal del filòsof l'estudi de les expressions del llenguatge tal i com les usen els seus parlants, així com dels conceptes que aquests usos impliquen. Segons els seus defensors, és així com es dissolen els problemes identificats clàssicament pels filòsofs.

-
- (1) Assumirem doncs que la història de la filosofia analítica es pot descriure de manera relativament unitària, i seguirem una divisió per etapes força estàndard, que apareix, per exemple, a l'entrada *Analytic Philosophy* de l'Internet Encyclopedia of Philosophy. Tanmateix, vegeu Preston (2007) per un extens estudi crític sobre la concepció de la filosofia analítica com una història unitària.
 - (2) Anteriorment, el filòsof alemany Gottlob Frege (1848-1925) desenvolupà un projecte filosòfic de reducció de la matemàtica a la lògica que fou de cabdal importància per a filòsofs analítics com Moore i Russell — en el cas de Russell, de manera explícita. En aquest sentit, sovint s'ha catalogat Frege com el fundador de l'escola analítica (e.g. Dummett, 2014; Kenny, 2000). Altres autors prenen Frege més com a *influència* que com a *fundador* de l'escola analítica, qüestionant l'interès de l'autor pel llenguatge o per la reforma de la tasca filosòfica en general (e.g. Baker & Hacker, 1983).
 - (3) «G. E. Moore convinced many British and American philosophers that it was not their business to question common certainties, but rather to *analyze* them, in a special meaning of that verb» (Melkonian, 2020, 15).
 - (4) Tot i que, tal i com apunta Baz (2016), la relació de la filosofia de Moore amb la posterior filosofia del llenguatge ordinari és intricada.

Però el gir lingüístic de la filosofia analítica no es va concretar només, ni directament, en la filosofia del llenguatge ordinari. Ans al contrari, anteriorment, en la seva segona etapa (1910-1930), la filosofia analítica es concretà en l'estudi del *llenguatge ideal*. Els iniciadors d'aquesta tendència van ser Bertrand Russell (1872-1970) i Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Aquests autors parteixen de la idea que la funció última del llenguatge és representar el món; i que, com més perfecte o ideal sigui el llenguatge, més fidelment el representarà. Al seu torn, assumeixen que el llenguatge ideal és aquell que s'até a la seva vertadera forma lògica. Segons aquests autors, el llenguatge ordinari, de fet, *oculta* el nostre accés a la realitat, perquè s'allunya de la vertadera forma lògica dels enuncisats i en vela la correspondència amb el món. Per tant, la tasca del filòsof ha de ser més aviat la de depurar el llenguatge per captar-ne aquesta vertadera forma lògica. Aquesta manera d'entendre la relació entre el llenguatge i el món s'anomenà *atomisme lògic*. En aquest context, destaca l'anàlisi de Russell de les descripcions definides que *semblen* referir a objectes inexistents, com ara "l'actual Rei de França:" si en fem una anàlisi lògica correcta, proposa Russell, és clar que aquestes descripcions tenen significat ple sense haver de postular entitats metafísicament sospitoses (Russell, 1905). D'altra banda, aquí cal destacar també la importància del *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein (1921), en què es desenvolupa la idea d'un *isomorfisme* entre la forma lògica del llenguatge i el món.

Malgrat les grans diferències, aquí només apuntades, entre aquestes diverses propostes teòriques, podem identificar en totes elles una idea rectora comuna: cal aclarir les obscuritats filosòfiques tradicionals; i fer-ho, i en últim terme abordar la pregunta metafísica sobre com és el món,

passa per aclarir com parlem sobre el món i com hi pensem, perquè en el llenguatge, i en el pensament, el món hi és reflectit.

La filosofia del llenguatge ideal i la proposta metafísica que se'n derivava, l'atomisme lògic, foren cabdals per a l'anomenat *Cercle de Viena* en el que podem considerar el tercer estadi de la filosofia analítica (1930-45). El Cercle de Viena fou un grup de filòsofs austro-germànics — amb figures centrals com Rudolf Carnap (1891-1970) — defensors del positivisme lògic, que resultava de combinar el positivisme científic amb els principis del moviment analític. Seguint en bona mesura els resultats del *Tractatus*, aquests autors defensaven que els enuncisats no-tautològics del llenguatge només tenen sentit si poden ser verificats empíricament, això és, si poden ser contrastats directament amb el món. Bona part dels filòsofs del Cercle de Viena van emigrar als Estats Units durant la 2a Guerra Mundial. En el context americà, destacà especialment la figura de Willard van Orman Quine (1908-2000). D'altra banda, els principis bàsics del Cercle van ser introduïts a la Gran Bretanya per Alfred Jules Ayer (1910-1989).

Cal aclarir les obscuritats filosòfiques tradicionals; i fer-ho, i en últim terme abordar la pregunta metafísica sobre com és el món, passa per aclarir com parlem sobre el món i com hi pensem, perquè en el llenguatge i en el pensament, el món hi és reflectit

Tal i com han argumentat recentment MacCumhail i Wiseman (2022), en el context anglès, i en particular a Oxford, la Guerra tingué una conseqüència filosòfica molt important: el predomini de dones a les universitats durant el període bèl·lic. Elisabeth Anscombe (1919-2001), Mary Midgley (1919-2018), Philippa Foot (1920-

2010) i Iris Murdoch (1919-1999) destaquen com a pensadores molt crítiques, precisament, amb les tesis d'Ayer, segons el qual els enunciats sobre ètica estaven buits de sentit (Mac Cumhaill i Wiseman, 2022, Cap. 5). En època de guerra, aquestes filòsofes van considerar inacceptable aquesta postura. Així, la seva producció filosòfica va enriquir el tarannà analític amb la reivindicació que la filosofia expliqués, també, en què consisteix la vida bona (ibid.), i s'estengués a nous àmbits com la filosofia moral (e.g. Murdoch, 1970; Foot, 1978), la filosofia de l'acció (e.g. Anscombe, 1957), o l'ètica animal (e.g. Midgley, 1983).

Pel que fa, en particular, a l'estudi del llenguatge, cal destacar encara que, tal i com hem apuntat més amunt, en el període immediatament posterior a la Guerra (1945-65) revifà l'estudi del llenguatge ordinari, com a pràctica social convencional, de la mà de Wittgenstein⁵ i d'altres filòsofs com Austin o Paul Grice (1916-1988). En aquest punt, les divergències històriques entre les dues grans formes de "filosofia lingüística" —la del llenguatge ordinari i la del llenguatge ideal; totes dues, implementacions del projecte de resoldre, o dissoldre, els problemes filosòfics a partir de treure l'entrellat de les estructures lingüístiques— ja havien mostrat la dificultat de la tasca. Això, juntament amb els fets que la filosofia analítica havia absorbit una manera de fer característica del treball científic — a saber, centrar-se en problemes locals, proposant-hi solucions precises; i havia obert força el seu ventall de temes —cobrint, entre d'altres, qüestions de filosofia pràctica—, afavorí la seva

diversificació en múltiples subdisciplines. L'obertura, per exemple, cap a la metafísica, avui considerada una de les branques centrals de la filosofia analítica, es feu gràcies a figures cabdals com David Lewis (1941 - 2001), Saul Kripke (1940 -), o Ruth Barkan Marcus (1921-2012).

Així, com dèiem en començar, avui el llenguatge és només un dels diversos objectes d'estudi de la filosofia analítica, la qual inclou subdisciplines tan diverses com la filosofia de la ment i les ciències cognitives, la filosofia política i l'ètica, la metafísica, la història de la filosofia, i és clar, la filosofia de l'educació o la pedagogia. Si haguéssim de dir, però, de quina manera impacta en aquestes subdisciplines actuals la insistència històrica en el llenguatge, diríem en general que, en totes elles, *es té en compte la manera com parlem de les coses, i els conceptes que articulem en els nostres discursos*, com a part integrant de l'estudi escrupulós de les coses mateixes. Un bon exemple actual d'aquesta manera de procedir seria, en filosofia social, el treball de Sally Haslanger (veure e.g. Haslanger, 2000), que explora què són el gènere i la raça, en part a partir dels nostres *conceptes* de gènere i raça. Tal i com descriurem en la propera secció, la filosofia de l'educació també ha vist el desenvolupament de treballs en aquesta línia des de mitjan segle passat.

(5) De Wittgenstein es diu tradicionalment que la seva obra té dues èpoques, la primera corresponent al *Tractatus*, i la segona a les *Investigacions Filosòfiques* (1953), en què fan propostes filosòfiques molt diferenciades.

De l'«anàlisi del llenguatge educacional»⁶ o la «gramàtica de la pedagogia»⁷

L'escola analítica de Cambridge, encapçalada per Moore, Broad i Wittgenstein, ha intentat analitzar proposicions que permetrien fer evident quan els desacords entre filòsofs són una qüestió de fet, quan ho són per l'ús de les paraules o quan, com és el cas sovint, són una qüestió purament emocional. És l'hora, penso, que la mateixa actitud esdevingui comuna en el camp de la teoria de l'educació.

Hardie, *Truth and Fallacy in Educational Theory*, ix

La institució de la Filosofia de l'Educació com a disciplina a partir dels anys seixanta del s. XX s'esdevé arran de l'aplicació de distingits filòsofs analítics tals com Daniel J. O'Connor (1914-2012), Richard S. Peters (1919-2011) o Israel Scheffler (1923-2014) en el camp de l'educació i la pedagogia (Hirst & White, 1998, 4-5). Conseqüentment, l'analítica es convertirà des d'aleshores en l'aproximació filosòfica dominant també en l'àmbit de la Pedagogia, almenys en el món anglosaxó (Curren, Robertson & Hager, 2003).

La consideració filosòfica al voltant de la naturalesa, el contingut i el desenvolupament de l'educació, no semblaria pas exclusiva ni genuïna de l'emergència de la filosofia analítica arran de la fi de la II Guerra Mundial, car ja s'hauria vingut donant tot al llarg de la història de la filosofia occidental des de Plató fins a John Dewey. Del repàs del tractament de les qüestions educatives al llarg de la història s'entén per «Filosofia de l'Educació» aquella branca de

la filosofia en la qual l'exercici dels filòsofs consistiria en presentar les respectives formulacions sobre educació derivades de les premisses generals constitutives dels respectius sistemes doctrinals. En el millor dels casos, doncs, s'entén que, així com a cada filòsof, a cadascuna de les escoles o corrents filosòfiques li correspondria una «Filosofia de l'Educació», això és, un sistema d'ensenyaments, un corpus teòric determinat sobre educació o una pedagogia (Committee of the Philosophy of Education Society, 1954). Mentre en el pitjor dels casos, «Filosofia de l'Educació» remeteria simplement al parer o al punt de vista que qualsevol podria sostenir i expressar sobre els fets educatius, o a la perspectiva general que un prendria sobre els estils de vida que adoptarien les institucions educatives —no essent necessària, ni per a una cosa ni per l'altra, preparació filosòfica alguna en el sentit estricte del terme (Passmore, 1983, 15)⁸.

- (6) A títol d'homenatge, manllevem l'expressió del títol que empra el professor Octavi Fullat. Entre les tasques que ocuparien la filosofia a l'hora de tractar amb l'objecte educacional, el professor Octavi Fullat hi incloïa la d'analitzar el llenguatge educatiu (Fullat, 1978, p. 72-74).
- (7) Manllevem aquesta segona denominació de l'expressió de Ryle (1949, p. 318). En el mateix sentit, Strawson sosté: «So—to conclude the analogy—just as the grammarian, and especially the model modern grammarian, labours to produce a systematic account of the structure of rules which we effortlessly observe in speaking grammatically, so the philosopher labours to produce a systematic account of the general conceptual structure of which our daily practice shows us to have a tacit and unconscious mastery» (1992, p. 7).
- (8) Com a exemple paradigmàtic del filòsof que a l'hora de discórrer sobre l'educació no es regeix pels rigorosos estàndards de l'activitat filosòfica, Passmore posa el cas, ni més ni menys, que d'un dels pares de la tradició filosòfica analítica a qui més a munt fèiem referència, Bertrand Russell. Recorda que aquest, en el prefaci d'*On education*, afirma que es proposa escriure com a pare cap a altres pares, i no com a filòsof a d'altres filòsofs. I no obstant això, afegim, Russell seria susceptible, segons la concepció tradicional, d'ésser considerat una autoritat en el camp de la Filosofia de l'Educació i el llibre un clàssic en aquesta disciplina. En el mateix sentit, Passmore aporta el cas de Herbert Feigl (1902-1988), positivista lògic, qui evidenciaria que no hi hauria relació formal alguna entre el seu empirisme i la seva defensa de l'educació liberal.

La Filosofia Analítica de l'Educació (APE) impulsarà, dons, una nova manera de concebre l'aproximació a l'educació i d'exercir-la, pròpiament filosòfica, sistemàtica o, si es vol, professional de la filosofia. La Filosofia Analítica de l'Educació hereda com és de l'anomenada revolució lingüística, adopta per a l'educació una manera de concebre la filosofia com a activitat, com a manera de procedir, com a mètode d'examen i d'indagació rigorós sobre qüestions concretes, defugint per tant de la concepció tradicional, menys modesta, que pren la filosofia com una sèrie de postulats alternatius de gran abast dels quals es van deduint respectivament els judicis que conformarien els diferents aparells doctrinals. Segons la corrent analítica, la filosofia, certament, es presenta amb coneixements que oferir per a l'estudi de l'educació, però no especialment sobre l'educació en si, o almenys no de manera directa —el que distingiria pròpiament la Filosofia de la Teoria de l'Educació (Hardie, 1942; Hirst 1967)—, sinó sobre les maneres d'indagar, pensar i parlar sobre l'educació (Passmore, 1983, p. 26).

Recuperant la noció de teràpia o tractament conceptual del darrer Wittgenstein (1953, §133, §254, §255), la Filosofia Analítica de l'Educació assumeix com a seva i més característica activitat la distinció en els usos dels termes i la resolució de les ambigüitats del discurs pedagògic. Això és, la Filosofia Analítica de l'Educació vol aclarir el significat del què es diu de, sobre i en educació, amb la voluntat d'evitar o prevenir les confusions semàntiques o les incoherències d'ordre lògic que tan afectarien a la solidesa de la construcció teòrica en el pensament pedagògic com a

la propietat de les problemàtiques educatives i a la fecunditat de les dissensions al voltant d'aquestes (Strawson, 1992, p. 3–14). Una tasca, l'analítica, que tan es pot donar al voltant dels conceptes d'ús quotidià i que serveixen de rerefons al pensament i les pràctiques educatives ordinàries, com al voltant dels conceptes teòrics desenvolupats i emprats en el si de les diferents Ciències de l'Educació⁹. En definitiva i tal i com ho expressa a casa nostra Octavi Fullat, la Filosofia Analítica de l'Educació, com a anàlisi del llenguatge educacional, «procedeix a examinar les formes en què es formula el pensament i la praxi sobre i en l'educació amb la voluntat d'aclarir i delimitar el significat dels principis, els conceptes, els enunciats i les argumentacions que voldrien explicar-la» (Fullat, 1987, 14).

La Filosofia Analítica de l'Educació vol aclarir què es diu de, sobre i en educació, per tal d'evitar les confusions semàntiques o les incoherències lògiques que tan afectarien a la solidesa de la construcció teòrica com a la propietat de les problemàtiques educatives i a la fecunditat de les dissensions que comporten

Aquest plantejament es feu evident ben aviat en alguns dels textos programàtics de la Filosofia Analítica de l'Educació. Mentre Scheffler recomanava de construir una filosofia de l'educació que consistís en «l'anàlisi lògic rigorós dels conceptes clau relacionats amb la pràctica de l'educació» (Scheffler, 1976, p. 9), Peters, en tractar de les principals ocupacions de la filosofia de l'educació, destacava que «en primer lloc,

(9) No ens hem d'imaginar l'anàlisi de conceptes com un procediment abstracte. Especialment, des dels anys noranta en la Filosofia Analítica de l'Educació, l'anàlisi conceptual també s'efectua sovint sota la forma de l'exegesi de l'obra de determinats teòrics de l'educació o de l'estudi de determinades formes instituídes de praxi educativa.

hi ha l'anàlisi de conceptes propis de l'educació – tals com “educació”, “ensenyança”, “formació” i “universitat” i “escola”» (Peters, 1966, p. 18), i O'Connor defensava que «és la tasca del filòsof la d'intentar elucidar tals teories [de l'educació] i avaluar-ne el seu valor lògic i la seva funció explicativa» (O'Connor, 1957, p. 13).

Aquesta no serà, però, l'única via o mètode de treball que obrirà la filosofia analítica sobre l'objecte educacional. I és que, malgrat haver estat en gran mesura criticada per donar una importància desmesurada al mètode i abstenir-se de substanciar-se (Portelli, 1987, p. 22), portada un pas més enllà, l'anàlisi conceptual també ha estat adoptat en la Filosofia Analítica de l'Educació en dos altres sentits que no s'aturen merament en l'aclariment del significat de què es diu de, sobre i en educació amb la finalitat d'aclarir-ho, sinó que es proposarien d'arribar a establir les bases d'un cos proposicional substantiu sobre aquesta.

La primera d'aquestes vies metodològiques pren l'anàlisi conceptual com una indagació al voltant de les condicions suficients i necessàries que s'haurien de donar, al voltant del que ha de succeir indefugiblement en el món, que condueixi a l'ús o a l'aplicació pràctica de determinats termes o conceptes en educació. En aquest sentit, la Filosofia Analítica de l'Educació tractaria de determinar qüestions com ara què s'ha de donar necessàriament per tal de poder dir d'algú que és

una persona educada (què ha d'haver après, en quin grau, per mediació de què, amb quin efecte...) o si és suficient per a poder dir tal cosa que la persona en qüestió hagi estat escolaritzada durant un període determinat de la seva vida, que hagi anat a la universitat, que sàpiga llegir, escriure i contar o el què. L'objectiu d'aquesta via, depassaria doncs l'aclariment del discurs, tractant d'arribar a establir un conjunt de veritats conceptuals sobre l'educació, que puguin servir de bastida intel·lectual a l'hora de pensar i parlar dels fenòmens educatius i/o fer-ne valoracions, i al voltant de la qual es podrien afegir, situar i organitzar els judicis (teoritzar si es vol) que anem formulant a partir de l'experiència (Evers, 1998, p. 121-122).

Mentre la segona de les vies metodològiques més aviat substantives que obriria la Filosofia Analítica de l'Educació aniria dirigida a la recerca dels pressupòsits bàsics o implícits del coneixement des dels que emetem determinats judicis, amb la voluntat d'establir quines afirmacions sobre l'educació podrien estar/ser pressuposades a partir de qualsevol esforç teòric i quines no. Ens estariem referint a l'estudi dels supòsits o idees —i de la seva veritat o falsedat— en els que se sustenta una teoria de l'educació per establir, per exemple, el tipus d'activitats òptimes que hauria de realitzar l'infant per aprendre X (Evers, 1998, p. 121-122).

Una consideració final sobre el valor pràctic de la filosofia analítica

Al capítol darrer dels *Problemes de filosofia*, que duu per títol «El valor de la filosofia», Bertrand Russell sosté que el valor que pugui arribar a tenir l'estudi de la filosofia per a la vida de qualsevol que no sigui un

filòsof professional s'hauria de trobar en un cert benefici derivat de l'exercici de la ment. En concret, sosté que la filosofia s'ha d'estudiar en la mesura que les qüestions que planteja «amplien la nostra concepció

del que és possible, enriqueixen la nostra imaginació intel·lectual i redueixen la seguretat dogmàtica que priva la ment contra l'especulació» (Russell, 1912, p. 249-250). Si el valor de la filosofia certament depèn d'adreçar aquelles preguntes que ningú no hauria de defugir en el transcurs de la seva vida, la filosofia analítica el que pretén és contribuir a la clarificació dels conceptes subjacents i constitutius d'aquestes tal i com ens les formulem des de la nostra experiència ordinària. S'entén que, sense una comprensió clara dels conceptes que utilitzem normalment, rarament podem progressar en les qüestions

que amplien les nostres concepcions, perfeccionen la nostra imaginació i ens eviten del dogmatisme. Però no només això. Aquesta clarificació, a la vegada que de valor per a l'individu i la seva formació, també el té per a la col·lectivitat. I és que un cert grau de claredat al voltant del significat i l'ús dels conceptes habituals també es fa necessari per a poder teixir vincles significatius amb la resta d'humans, sobre els que, a saber, es pugui edificar i sostenir una societat saludable (Gatley, 2021).

Bibliografia

Bibliografia bàsica

- Anscombe, E. (1957) *Intention*. Oxford, Basil Blackwell.
- Hardie, C. D. (1942) *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Moore, G. E. (1925) «A Defence of Common Sense», a J. Muirhead [ed.], *Contemporary British Philosophy, Second Series*. London, G. Allen and Unwin, p. 193-223.
- Murdoch, I. (1970) *The Sovereignty of Good*. London, Routledge and Kegan Paul.
- O'Connor, D. J. (1957) *An Introduction to Philosophy of Education*. London, Routledge.
- Passmore, J. (1983) *Filosofia de la enseñanza*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Russell, B. (1905) «On Denoting». *Mind*, XIV, p. 479-493.
- Russell, B. (1912) *The Problems of Philosophy*. London, Williams & Norgate.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. New York: Harper and Row.
- Scheffler, I. (1976) *Toward an analytic philosophy of education (1954)*. A *Reason and Teaching*. London, Routledge and Kegan Paul, p. 9-17.
- Wittgenstein, L. (1953) *Philosophical Investigations*. New York, Macmillan.

Bibliografia secundària

- Baker, G.P. & Hacker, P.M.S. (1983) «Dummett's Frege's or Through a Looking-Glass Darkly». *Mind*, 92, 366, p. 239-246.
- Baz, A. (2016) «Ordinary Language Philosophy», a Cappelen, H., Gendler, T. S. i Hawthorn, J. [eds.] *The Oxford Handbook of Philosophical Methodology*. Oxford, Oxford University Press, p. 112-130.
- Bergmann, G. (1992) «Logical Positivism, Language, and the Reconstruction of Metaphysics», a Rorty, R. [ed.] *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*. Chicago, The University of Chicago Press, p. 63-71.

- Committee of the Philosophy of Education Society (1954) «The distinctive nature of the discipline of the philosophy of education». *Theory of Education* IV (1), p. 1-3.
- Curren, R., Robertson, E. & Hager, P. (2003) «The Analytical Movement», a Curren, R. [ed.] *Companion to the Philosophy of Education*. Oxford, Blackwell, p. 176–191.
- Dummett, M. (2014) *Origins of Analytical Philosophy*. London and New York, Bloomsbury.
- Evers, C. W. (1998) «Analytic and Post-Analytic Philosophy of Education: Metodological Reflections», a Hirst, P. H. & White, P. [eds.] *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*. Vol. I. Philosophy and Education. London & New York, Routledge, p. 120-132.
- Foot, P. (1978) *Virtues and Vices and Other Essays in Moral Philosophy*. Berkeley, University of California Press/ Oxford, Blackwell.
- Fullat, O. (1987) «Filosofía de la Educación: Concepto y Límites». *Educación*, 11, p. 5-15.
- Fullat, O. (1978) *Filosofías de la Educación*. Barcelona, CEAC.
- Hansen, N. (2014) «Contemporary Ordinary Language Philosophy». *Philosophy Compass*, 9/8, p. 556-569.
- Haslanger, S. (2000) «Gender and race. (What) are they? (What) do we want them to be?». *Noûs*, 34: 1, p. 31-55.
- Hirst, P. H. & White, P. (1998) «Analytic Tradition and Philosophy of Education», a Hirst, P. H. & White, P. [ed.] *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*. Vol. I. *Philosophy and Education*. London & New York, Routledge, p. 1-12.
- Kenny, A. (2000) *Frege: An Introduction to the Founder of Modern Analytic Philosophy*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Mac Cumhaill, C. & Wiseman, R. (2022). *Metaphysical Animals: How Four Women brought Philosophy back to Life*. Nova York: Doubleday.
- Melkonian, M. (2020) *The Philosophy of Common Sense Reader: Writings on Critical Thinking*. London, Bloomsbury.
- Midgley, M. (1983) *Animals and Why They Matter: A Journey Around the Species Barrier*. Georgia, University of Georgia Press.
- Ryle, G. (2009) «Philosophical Arguments (1971)». In *Collected Essays 1929.1968. Collected Papers*, vol.2. London, Taylor and Francis, p. 203–222.
- Portelli, J. P. (1987) «Analytic Philosophy of Education: Development and Missconceptions». *The Journal of Educational Thought / Revue de la Pensée Éducative*, 21 (1), p. 20-32.
- Preston, A. (2007) *Analytic Philosophy: The History of an Illusion*. London and New York, Continuum.
- Strawson, P. F. (1992) «Analytical Philosophy: Two Analogies». *A Analysis and Metaphysics: An Introduction to Philosophy*. Oxford, Oxford University Press, p. 1–16.
- Stroll, A. (2000) *Twentieth-Century Analytic Philosophy*. New York, Columbia University Press.

Filosofía analítica y pedagogía

Después de seguir las raíces y principales hitos en el desarrollo histórico de la aproximación analítica tal y como la entendemos hoy, y de tratar en qué sentido el análisis lingüístico y conceptual es una parte esencial, los autores abordan la traducción y aplicación metodológica de esta aproximación filosófica en el campo de la pedagogía, a partir de lo que se conoce como Filosofía Analítica de la Educación. Por último, el artículo cierra con una consideración sobre el valor práctico de la filosofía analítica.

Filosofía analítica, Análisis del lenguaje, Análisis conceptual, Filosofía de la educación

Philosophie analytique et pédagogie

Après avoir retracé les racines et les principaux jalons du développement historique de la démarche analytique telle que nous l'entendons aujourd'hui, et traité du sens dans lequel l'analyse linguistique et conceptuelle est une part essentielle, les auteurs abordent la traduction et l'application méthodologique de cette démarche philosophique à le domaine de la pédagogie, basé sur ce qu'on appelle la philosophie analytique de l'éducation. Enfin, l'article est fermé avec une considération de la valeur pratique de la philosophie analytique.

Philosophie analytique, Analyse du langage, Analyse conceptuelle, Philosophie de l'éducation

Analytic philosophy and pedagogy

After tracing the roots and major milestones in the historical development of the analytic approach as we understand it today, and once it is discussed in what sense linguistic and conceptual analysis is an essential part of it, the authors address the methodological application of this philosophical approach to the field of pedagogy, based on what is known as Analytic Philosophy of Education. Finally, the article concludes with a consideration of the practical value of analytic philosophy.

Analytic philosophy, Language analysis, Conceptual analysis, Philosophy of education