

La secundària, un lloc de la filosofia catalana

Jordi BELTRAN DEL REY

RESUM: Molts membres de la comunitat filosòfica consideren que la filosofia a secundària necessàriament es desnaturalitza i que, en el millor dels casos, només és possible practicar-la d'una manera simulada. Aquest qüestionament ens preocupa més que el provinent d'algunes orientacions psicopedagògiques que tenen com a referent sistemes educatius en els quals no figura l'epígraf *filosofia*. Enfront de tot això, mantenim que és desitjable i possible l'existència d'una autèntica filosofia en acte a les aules de secundària. Ho fonamentem en criteris interns a la pròpia disciplina, com la vigència de l'ideal il·lustrat i la vocació paidèutica de la filosofia des dels seus inicis. La pràctica de la filosofia requereix investigar sobre els instruments específics que ens permeten filosofar: conceptualitzar, problematitzar i argumentar. La producció filosòfica a les aules de secundària catalanes, per bé que modesta, cal que sigui assumida com un repte per totes les institucions, vencent les resistències originades en concepcions elitistes del filosofar.

PARAULES CLAU: didàctica, educació, ideal il·lustrat, argumentació, capacitats filosòfiques, pragmatialèctica.

INTRODUCCIÓ

La proposició del títol de la ponència conté una afirmació òbvia: en el sistema educatiu de secundària a Catalunya hi ha assignatures amb el rètol de filosofia i existeix un professorat que ha superat una oposició de filosofia que les imparteix. Però més enllà de la qüestió de fet, el títol vol ser propositiu, és a dir, vol proclamar que, a banda de la retolació d'assignatures i de les especialitats de professorat, als centres de secundària és possible una autèntica —per bé que modesta— filosofia en acte i que això enriqueix la filosofia que es fa al nostre país.

UN APUNT SOBRE ELS PROGRAMES

Des de mitjan segle XIX als països del sud d'Europa hi ha hagut assignatures de filosofia a l'ensenyament secundari.¹ Fa dues dècades que s'engegà a l'Estat espanyol un procés de canvis legislatius correlatius a canvis socials que ha estès l'ensenyament secundari obligatori i postobligatori i ha generat importants modificacions curriculars, que les alternances de la lluita política han fet sovintejar.

A banda de la reducció d'hores de les assignatures tradicionals que ha suposat la introducció d'altres de noves (tecnologia, segon idioma, hores de tutoria...), a les de filosofia s'hi han afegit altres canvis peculiars. L'ètica ha estat afectada per les solucions assajades per donar compliment a les exigències de l'Església sobre l'assignatura de catolicisme. Pel que fa a la filosofia i a la història de la filosofia, se n'ha arribat a proposar l'eliminació.² Per explicar aquesta especial afectació de la nostra disciplina no creiem que es pugui menysprear que a gran part de la literatura pedagògica que aparentment manegen els nostres programadors educatius no hi figura l'epígraf «filosofia» perquè és majoritàriament de llengua anglesa, àmbit educatiu en què molts continguts de filosofia estan disseminats en d'altres matèries com llengua o socials (o fins i tots en «religió»)³ També caldria valorar la influència negativa que va tenir l'allunyament del procés de reforma i fins i tot el posicionament frontalment en contra d'alguns aspectes bàsics de la LOGSE per part del professorat de filosofia que més es va fer notar. Deixem per a una altra ocasió la consideració de factors més *ethòtics* com els que atribuirien el ball d'assignatures i hores a la por dels programadors educatius davant del poder subversiu de la filosofia o del caràcter indòmit del seu professorat.

ÉS DESITJABLE LA FILOSOFIA A SECUNDÀRIA?

Aquesta manca d'estabilitat en els programes sovint ens ha distret de la reflexió principal, que voldria plantejar aquí. Donem per feta l'existència institucional de

1. França (1874), Itàlia (1859), Holanda (1974), Espanya (1845, la història de la filosofia des del 1963), Portugal. Vegeu Droit (1998). També *Análisis de los currículos...* (1998). Sobre Europa, vegeu «Enquête concernant la situation...» (2000).

2. Repassem la història dels currículums de la postguerra. Des del 1945, hi havia una assignatura comuna de filosofia temàtica al batxillerat, a la qual se n'afegí una altra d'història de la filosofia comuna a preuniversitari el 1963. La LGE (1973) va mantenir aquestes dues matèries. El 1982, s'introduí l'ètica com a alternativa a la religió catòlica en tots els cursos de batxillerat. L'aplicació a Catalunya de la LOGSE (1990) va fer optativa la història de la filosofia; també va treure l'ètica com a alternativa a la religió catòlica i la va fer comuna en un sol curs d'ESO; introduí altres assignatures optatives a batxillerat, vinculant-les al professorat de l'especialitat de filosofia. El Decreto de humanidades del PP (setembre 2001) va tornar a fer comuna la història de la filosofia. L'extinta LOCE (2002) i els decrets que la desenvoluparen atribuïa al professorat de filosofia l'ensenyament no confessional de l'àrea Sociedad, cultura y religión, present a tots els cursos d'ESO i batxillerat. En el moment de redactar la comunicació, s'està desplegant la LOE (2005), que també planteja interrogants sobre la càrrega curricular de les matèries de filosofia. Vegeu Zumeta Olano (1979) i Pibernat Riera (2000).

3. Per exemple, dins la interessant obra coordinada per Coll (1999), de cent setanta-una referències bibliogràfiques n'hi ha setanta-nou d'autors en castellà i català, seixanta-nou d'autors en anglès i... tres en francès.

continguts de filosofia i de professionals titulats per impartir-los. Deixem a un costat per un moment les qüestions sobre les virtualitats formatives de la filosofia. Centrem-nos en si és possible que hi hagi efectivament quelcom de filosofia en allò que s'ensenya a secundària sota aquest rètol.

No crec equivocar-me gaire si dic que molts membres de la comunitat filosòfica tant a la secundària com a la universitat posen en dubte la possibilitat d'una autèntica filosofia a secundària. Aquesta opinió es manté latent i en general no s'expressa, sigui per corporativisme, solidaritat gremial o paternalisme. Tanmateix crec que en aquesta afirmació de la impossibilitat d'una veritable filosofia a secundària es barreja un problema pràctic amb un problema teòric; en d'altres paraules, es confon, al nostre entendre, la dificultat d'ensenyar filosofia amb la conveniència de fer-ho.

Com ha observat De Pasquale, molts professionals de la filosofia mantenen una ambivalència respecte a una qüestió essencial. D'una banda, s'exalta la importància de la filosofia per a la formació integral de totes les persones, però al mateix temps es reclusa davant les dificultats de la massificació de l'ensenyament que la primera pretensió implica.

Es tem que l'ensenyament massiu de la filosofia no sigui possible més que al preu d'una pèrdua de qualitat i de profunditat, es tem el risc d'una eventual vulgarització que redueixi l'acte de filosofar a una «xerrameca de masses». Molts pensen que no és possible que tots puguin efectivament assolir l'experiència del filosofar a classe, pensen que el màxim que es pot fer és transmetre la cultura filosòfica.⁴

Aquesta tensió es resol de dues maneres. La primera és la restricció de l'àmbit de l'ensenyament filosòfic a la universitat. S'exemplifica en el «millor sense filosofia!», que recordem que exclamà una professora universitària en un article periodístic en el debat de la LOGSE. Tot ironitzant sobre el progrés que havia experimentat la nostra disciplina en passar de ser *ancilla theologiae* a «criada para todo», afirmava que la filosofia a la secundària comprensiva, a la secundària de masses, necessàriament es desnaturalitzava. La segona manera fa una síntesi aparent de l'escissió entre l'autèntica filosofia i la realitat de les aules de secundària en una concreció «alimentosa», que es resigna a no fer una autèntica filosofia però manté les matèries a secundària per alimentar el professorat existent i de passada les facultats. El professorat autènticament filòsof suportaria la seva posició a l'ensenyament secundari gràcies a l'aixopluc del «viure ocult».

Aquestes prevencions sobre la possibilitat de l'existència de la filosofia a secundària són, al meu entendre, una mostra d'elitisme, d'aristocràticisme i de fonamentalisme. Fem aquestes acusacions sobre la creença en la vigència de l'ideal il·lustrat. Aquest es concreta en el que Alberto Revenga n'ha dit el *desig d'humanitat*:

4. De Pasquale (2001), coordinador de la comissió nacional sobre didàctica de la Societat Filosòfica Italiana.

racionalitat, subjecte autònom, societat oberta, compromís social, comunitat de valors per consens, realitat.⁵ Les acusem d'elitisme perquè afirmen injustificadament que només una part de la població mereix ser educada filosòficament. Tenen una visió aristocratitzant perquè suposen, falsament des de qualsevol punt de vista, que les capacitats intel·lectuals que requereix la filosofia són diferents de les que requereix la ciència, l'art o la tècnica. Són expressió d'un fonamentalisme filosòfic (si és que això no és un oxímoron) perquè contra la història de la filosofia afirmen que només certes maneres de fer filosofia són dignes d'aquest nom. Finalment, ignoren aquells filòsofs, d'Epicur a Gramsci o Lipman, passant per Montaigne o Jaspers,⁶ que han propugnat l'accés a la filosofia sense limitacions.

EL REpte DE LA DIDÀCTICA FILOSÒFICA

Ningú no amaga les dificultats d'ensenyar i aprendre filosofia. En ser una activitat de segon ordre, requereix certs coneixements i, sobretot, un cert distanciament. En ser una activitat verbal, requereix el desenvolupament adequat de certes capacitats cognitives i intel·lectuals. En ser teòrica, té un element purament gratuït, només impulsat per la curiositat, i no per l'eficàcia o la utilitat. Tot això s'afegeix a les dificultats generals amb què avui es troba l'educació.

Però si estem convençuts de la vocació democràtica de la filosofia, cal superar les resistències provinents de la desconfiança vers la possibilitat de mediar-la didàcticament. No creiem que aquest camí l'iniciï la universitat; ni les facultats de ciències de l'educació, perquè han adoptat unes estructures paral·leles a l'ESO en les quals no hi ha epígraf de filosofia; ni les facultats de filosofia, perquè hi predomina la idea que la filosofia és didàctica en si mateixa o perquè es creu que no és possible la seva mediació didàctica o simplement perquè no és una via de prestigi en filosofia.⁷

Cal una mediació didàctica de la filosofia perquè el filosofar de les i els joves ha de ser acompanyat, perquè ha d'atendre el dret de totes i tots a la filosofia, i no només d'aquells capaços d'aprendre'n a través d'una simple modelització, perquè pensar per un mateix només es pot adquirir fent-ho, perquè els resultats de l'aprenentat-

5. Revenga Ortega (2005).

6. Tozzi (s. a.).

7. Vegeu la descripció de De Pasquale (2001): «Sovint quan els universitaris parlen de la filosofia i el seu públic idealitzen pura i simplement, com si el públic que perceben fos el públic universal, o encara pitjor, idealitzen la comunitat d'investigadors com si fos el model de tota experiència de la filosofia, tot oblidant que els estudiants de filosofia o els professionals d'investigació en filosofia han triat el seu itinerari per vocació i per professió. Sovint s'esdevé que els universitaris no saben de què es parla quan es tracta de didàctica de la filosofia. Viuen en un món autoreferencial i refusen de prendre en consideració els problemes de l'ensenyament en una escola de masses; creuen que n'hi ha prou amb ser un bon filòsof per ser escoltat i aplaudit per tothom; no conceben que hi hagi gent que coneix la filosofia i l'explora i que pugui ignorar-los o burlar-se'n al mateix temps perquè refusen prendre en consideració la situació concreta, existencial, històrica i psicològica dels individus i del grup als quals s'adrecen. Generalitzen el model de la conferència com l'ideal de la lliçó.»

ge no depenen de l'estat mental del professorat ni de la seva actitud epistemològica, ni dels seus pensaments, sinó dels marcs d'aprenentatge cognitius i factuais que ha estat capaç de construir per al seu alumnat.⁸

No estem pensant en una didàctica que proposa una versió edulcorada de la filosofia, que pretén fer-la més *fàcil d'empassar* gràcies a novel·les o pel·lícules. Pretenem una didàctica específicament filosòfica. Estem proposant una didàctica que parteix del «postulat de l'educabilitat del jovent» (Meirieu). Una didàctica que ha de provenir de la depuració del que s'està fent a les aules, de la investigació teòrica i de l'intercanvi amb altres països. No és una didàctica plenament implantada, no ha creat encara obres fundacionals com les que representaren en els seus respectius àmbits lingüístics les coordinades per Tozzi *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui* (1990) o per De Pasquale *Insegnare e apprendere a fare esperienze di filosofia in classe* (1992). Pretén anar més enllà de descripcions del «mètode deliberativo y ecléctico» de Bolívar Botía⁹ i per descomptat de propostes com la d'Izuzquiza¹⁰ que, diguem-ho de passada, sembla voler que el professorat de secundària accepti ser uns nous Sísifs entestats a ensenyar la filosofia només com a succedani. Tampoc no és un mètode que porti uns resultats didàctics, sinó que és ell mateix que els constitueix. Pretén construir més enllà de la dispersió i manca d'elaboració teòrica i de validació de la didàctica empírica, i superar *mètodes* poc precisos, poc transmissibles, referits a les intencions del professorat i no a les ments de l'alumnat. Pretén suplir amb intercanvi professional l'escassetat de publicacions sobre el tema.¹¹

Aquesta didàctica pren com a objecte d'ensenyament allò que és comú a Wittgenstein, Arendt, Quine, Popper o Foucault. Allò que permet dir filòsofs a Plató, Montaigne, Hume, Marx o Schopenhauer: el filosofar. I el filosofar, és a dir, l'activitat filosòfica, es pot descriure com la pràctica de tres capacitats de base: problematitzar, conceptualitzar i argumentar.¹² Aquestes capacitats filosòfiques no es donen en el buit, sinó que s'omplen de contingut en la seva actualització. No són purament formals, perquè s'acompanyen de valors filosòfics, com la curiositat, la racionalitat, la veritat o el rigor. I responen a les concepcions de la filosofia com a activitat, des de Sòcrates a Kant i Wittgenstein.

És així com la filosofia no només sobreviu a la seva mediació didàctica, sinó que es constitueix mútuament amb la seva didàctica: «la classe de filosofia com a àmbit d'aprenentatge de la reconstrucció del propi pensar mitjançant la problematització del món de la vida i la seva conceptualització i argumentació.»¹³

8. Vegeu *Philosopher, tous capables* (2005).

9. Bolívar Botía (1987).

10. Izuzquiza (1982).

11. Fernández Falagán (1996, 1997 i 2004) reconeix l'escassetat de la producció bibliogràfica en didàctica.

12. Vegeu Tozzi (1995).

13. Revenga Ortega (2005), p. 103.

LES CAPACITATS FILOSÒFIQUES DE BASE

Ensenyar filosofia és aleshores practicar oralment i per escrit les capacitats filosòfiques de base. Hi ha qui ha vinculat aquest paradigma, que Tozzi anomena *paradigma discussional*, al de Lipman.¹⁴ Heus aquí una noció preliminar de les capacitats filosòfiques:

— Problematitzar: posar en qüestió, qüestionar la qüestió, cercar els supòsits, objectar. La filosofia com a crítica. Interrogar-se sobre la veritat d'un enunciat o la dels seus supòsits implícits o explícits. Practicar el dubte, la sospita. Diferir la resposta: n'hi ha diverses que ajuden a donar complexitat a la nostra. Ens fa agafar perspectiva i descentra el nostre punt de vista. El resultat és una reformulació dels problemes.

— Conceptualitzar: l'activitat filosòfica com a generadora de conceptes per a la comprensió del món. Establir notes característiques d'una noció. Establir relacions significatives entre una noció i altres conceptes. Contrastar la potència explicativa d'un concepte.

— Argumentar: resoldre una diferència d'opinió amb arguments, respondre les objeccions, rebatre els contraarguments i en el seu cas modificar la pròpia opinió. La filosofia com allò que practica la comunitat ideal de diàleg. Aquesta constitució mútua de la filosofia i la seva didàctica es fonamenta en el fet que històricament aquella estableix un nou concepte del saber i de la veritat com a possibilitat no tancada i acabada, sinó en continu i permanent estat de constitució.

Una didàctica que orienta els seus esforços vers les capacitats filosòfiques no pot deixar d'investigar sobre els seus aspectes cognitius, lingüístics o filosòfics, perquè les tres capacitats no són trivials. Des d'aquest punt de vista, ens interessarà més, per exemple, aquella historiografia filosòfica que cerqui la filosofia viva com la teoria de les controvèrsies de Marcelo Dascal,¹⁵ que d'altres que esclerotitzen la història de la filosofia en relat estereotipat. L'enfocament que proposem no desnaturalitza la filosofia, ans la revitalitza.

L'ARGUMENTACIÓ

Per tal de completar la proposta, ampliaré alguns aspectes del concepte d'argumentació. En un altre lloc¹⁶ he exposat que per tractar-la cal tenir en compte els estudis de psicologia cognitiva, de la lògica formal i de la mal anomenada informal, de l'anàlisi de discurs i de la pragmadialèctica, i he proposat eines didàctiques concretes. La didàctica de la filosofia a secundària hauria de tenir present el que Van Eemeren i Grootendorst (1996) anomenen les regles per a la discussió crítica, resumides en els

14. Tozzi (2006). Lipman *et al.* (1991). No podem entrar a detallar les diferències amb el de Martens (1991).

15. Dascal (2000).

16. Beltran (2006).

*Deu manaments per a persones racionals que discuteixen.*¹⁷ Heus-ne aquí una versió, inèdita en català:

Regla de la llibertat:

1. Les parts no han d'impedir-se mútuament presentar un punt de vista ni llençar dubtes sobre els punts de vista de l'altra.

Regla de la càrrega de la prova:

2. La part que presenta una opinió està obligada a defensar-la si se li demana que ho faci.

Regla del punt de vista:

3. L'atac a una opinió no pot referir-se a una opinió que no hagi estat efectivament exposada.

Regla de la pertinència:

4. Les opinions no es poden defensar amb actes que no siguin arguments ni amb argumentació que no sigui pertinent.

Regla de la premissa tàcita:

5. Les parts no poden ni atribuir falsament premisses sobreenteses a l'altra part ni refusar la responsabilitat sobre les pròpies premisses no expressades.

Regla del punt de partida:

6. Les persones interlocutores no poden presentar falsament quelcom com a punt de partida ni negar falsament que quelcom sigui un punt de vista acceptat.

Regla de l'esquema de l'argument:

7. Les opinions no s'han de considerar defensades concloentment si la defensa no s'ha fet mitjançant un esquema d'argument adient aplicat correctament.

Regla de la validesa:

8. El raonament en l'argumentació ha de ser lògicament vàlid o ser susceptible de fer-se vàlid tot explicitant una o més premisses tàcites.

Regla de la clausura:

9. Les defenses no concloents d'opinions no poden conduir al manteniment d'aquestes opinions, i les defenses concloents d'opinions no poden conduir al manteniment de dubtes sobre aquestes opinions.

Regla de l'ús del llenguatge:

10. Les parts no han de fer servir formulacions que no siguin prou clares o que siguin confusament ambigües, i han d'interpretar les de l'altra part d'una manera tan acurada i fidel com sigui possible.

Les regles no s'ensenyen més que en la discussió actual, i serveixen per descriure el camp del nostre ensenyament. Insistim, a més, que no són procediments buits. D'una banda, es fan servir en tractar els temes inclosos als currículums, però de l'altra les mateixes regles contenen valors com el diàleg, el respecte, el rigor, l'acceptació de les persones i la racionalitat.

17. Eemeren *et al.* (2002).

A això s'afegiran altres prescripcions, que enumerem en apunt. Distingir didàcticament entre tipus de continguts de fets, de mètodes i procediments i de valors. No fer sempre un tractament històric dels temes. Fer peu en els autors. Recolzar-se en la millor ciència. Practicar l'escriptura creativa. Recordar que només s'aprèn el que es fa. Tenir present que pensar per un mateix no es pot aprendre si no... es pensa per un mateix. Repensar el lloc dels textos com el món on les capacitats ens permeten accedir, el lloc on puar qüestions, on trobar eines per conceptualitzar i on —per què no— trobar models de pràctica filosòfica. Transformar la classe de filosofia, de temple (si alguna vegada ho ha estat) a taller (Canguilhem), tot oblidant definitivament pràctiques purament expositives. Parlar, llegir i escriure filosòficament.

A TALL DE CONCLUSIÓ

La nostra proposta també té un aspecte pràctic i organitzatiu: fer d'aquest Primer Congrés català de filosofia el punt de partida d'una més estreta col·laboració entre secundària i universitat. Suggerim, per exemple, treballar en la creació de currículums universitaris de didàctica de la filosofia en el sentit exposat, vinculats a l'ensenyament secundari. La promoció d'associacions professionals com la SCF fortes que puguin vertebrar la professió. Crear revistes o seccions de revistes existents dedicades a didàctica que no estiguin segregades pels filòsofs de l'educació. Combatre també la dinàmica perversa de canvis en cascada cada vegada que canvia el Govern central. Prendre la representació catalana davant associacions d'altres països, estatals o internacionals, atès que en aquest moment no podem participar d'Eurosophia o en consultes del MEC més que a través la SEPFI/FESOFI. Crear un directori dels grups dispersos de professorat que treballa en didàctica de la filosofia, i reconèixer la seva contribució a la filosofia.

Tot això ha d'orientar els esforços no només dels centenars de professores i professors de filosofia als centres catalans de secundària, sinó de tota la comunitat filosòfica catalana.

BIBLIOGRAFIA

- Análisis de los currículos de filosofía a nivel medio en Iberoamérica* (1998). Madrid: OEA.
- BELTRAN, Jordi (2006). *Argumentar, una capacitat filosòfica (saber argumentar per poder con-viure)*. <<http://phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php>>
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio (1987). «Modelos de enseñar filosofía». *Diálogo filosófico*, núm. 8 (maig-agost), p. 188-198.
- COLL, César [ed.] (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB/HORSORI.
- DASCAL, Marcelo (2000). «Types of Polemics and Types of Polemical Moves». <<http://www.tau.ac.il/humanities/philos/dascal/papers/pregue.htm>. 2-6-2006>
- DE PASQUALE, Mario (2001). «État des lieux de la recherche en didactique». *L'Agora*. [Dossier internacional]

- DROIT, Robert Pol [ed.] (1998). *Filosofia y democracia en el mundo*. Buenos Aires: Colihue/Unesco.
- EEMEREN Frans H. van [et al.] (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2002). *Argumentation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- «Enquête concernant la situation actuelle dans 27 pays» (2000). *L'Agora*, núm. 17 (març 2003). <<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/>>
- FERNÁNDEZ FALAGÁN, Pedro (1996). «La enseñanza de la filosofía. Bibliografía española». *Diálogo Filosófico* (Madrid), núm. 34.
- (1997). «La enseñanza de la filosofía. Bibliografía española». *Diálogo Filosófico* (Madrid), núm. 39.
- (2004). «La enseñanza de la filosofía. Bibliografía española». *Diálogo Filosófico* (Madrid), núm. 58.
- IZUZQUIZA, Ignacio (1982). *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.
- LIPMAN, Mathew [et al.] (1991). *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo.
- MARTENS, Ehkerart (1991). *Introducció a la Didàctica de la Filosofia*. València: Universitat de València.
- Philosopher, tous capables* (2005). Lió: Chronique Sociale.
- PIBERNAT RIERA, Lluís (2000). «La filosofía en la enseñanza secundaria en Europa». *Iber*, núm. 23.
- REVENGA ORTEGA, Alberto (2005). «Pensar la filosofía desde su mediación didáctica». *Diálogo filosófico*, gener-abril, p. 83-111.
- TOZZI, Michel (1995). *Penser par soi même*. Lió: Chronique Sociale.
- (2006). «L'évolution de la didactique du Philosopher». *L'Agora*, núm. 29 (segon trimestre).
- (s. a.). «Annexe sur l'âge de philosopher». <www.philotozzi.com/articles/article141.htm>
- ZUMETA OLANO, Ignacio (1979). «La filosofía en el bachillerato». *Revista de Bachillerato* (Servicio de Publicaciones del MEC), núm. 10 (abril-juny), p. 8-27.