

Els professors de filosofia i l'Ensenyament Secundari Obligatori

Pilar Fibla i Ribera

El tema d'aquesta nota està molt allunyat de la pregunta «Per a què encara la filosofia?» que formula Adorno¹ recollint una preocupació reiteradament plantejada pels professionals de l'ensenyament de la filosofia. El debat que voldria encetar deriva directament de la situació institucional i laboral dels professors de filosofia en l'ensenyament secundari, que la reforma del sistema educatiu ha de promoure. Malgrat les incerteses que envolten aquesta reforma, sembla una predicció gairebé segura que els professors de filosofia estarem obligats a exercir la docència en l'Ensenyament Secundari Obligatori, aquest nou nivell del sistema educatiu, que per una pintoresca casualitat té les despectives sigles d'ESO. Si és cert que les coses van així per a nosaltres, sembla aconsellable plantejar-se quina orientació ha de tenir la nostra participació en aquest nivell i quines exigències comporta aquesta orientació, encara que sigui potser més tranquil·litzador oblidar-se del problema fins que ens hi trobem ficats de ple.

Un dels elements més significatius d'aquest nou marc institucional, que condicionarà probablement la nostra feina, és l'edat dels alumnes, que serà dels dotze als setze anys, circumstància que contrasta amb els condicionaments de l'ensenyament de la filosofia, que sempre ha estat pensada per a alumnes de més de setze anys. És possible esperar de la benevolència dels futurs claustres i equips directius una especial sensibilitat per a aquesta circumstància que ens permeti reservar-nos per a les classes de l'últim curs de l'Ensenyament Secundari Obligatori. Tanmateix, aquesta esperança em sembla excessivament confiada. Segurament ens veurem obligats a programar cursos —o crèdits, és igual, per a la qüestió que descriu— per a alumnes que tenen capacitats més properes a la infantesa que a l'edat adulta. En canvi, els professors de filosofia hem estat educats —tant al llarg de la carrera, com a les oposicions, com en els anys de pràctica docent— per ensenyar una matèria que exigeix un cert nivell de maduresa. Fàcilment podem preveure que el resultat de la manca de coincidència entre la nostra formació i les noves exigències docents és la tendència a projectar programacions que pel seu nivell d'abstracció o pel seu contingut formal no s'adapten als alumnes de l'Ensenyament Secundari Obligatori.

Una imaginable sortida per aquesta situació, respectuosa amb la nostra condició d'ensenyants de la filosofia, és l'àmbit temàtic de la teoria del coneixement o

1. Theodor W. Adorno, *Filosofia y superstición*, Alianza-Taurus, Madrid, 1964.

especialitats afins, com, per exemple, metodologia o història de la ciència; tanmateix, no em sembla una opció viable. Com tots sabem, la teoria del coneixement és un tipus de saber que, per dir-ho breument, podríem anomenar de segon nivell; en conseqüència, el primer que requereix és un nucli de coneixements sòlids, que proporcionin el fonament per a una anàlisi o reflexió sobre el coneixement mateix. Mostra d'això és l'estreta relació entre l'epistemologia contemporània i l'anàlisi lògica o la història de la ciència. La significació d'aquests corrents de la filosofia actual és indiscutible, i probablement augmentarà en els propers anys com a conseqüència de les investigacions interdisciplinars sobre el coneixement humà; també és indubtable la potencialitat d'aquestes matèries per afavorir el desenvolupament de l'autoconeixement i l'esperit crític. Però, malgrat tot això i els molts altres arguments que es podrien recordar, cal acceptar que fins després dels setze anys la ment no és sensible a aquest nivell d'abstracció, ni al formalisme que comporta². Fins i tot els llibres més senzills sobre aquesta temàtica³ no acaben de ser adequats per als alumnes de tercer curs de BUP, i molt menys ho són per als futurs alumnes de l'Ensenyament Secundari Obligatori. Davant d'aquest fet, difícilment canvia, hi ha l'opció de cercar el refugi d'un alumne ideal, que proporcionï un model per als objectius pedagògics, irrealitzables a la pràctica, i per a la crítica autojustificadora del baix nivell dels alumnes. Tanmateix, aquesta opció porta a una inexorable frustració de la qual nosaltres en seríem els protagonistes.

L'altra gran opció temàtica que fàcilment podem intentar és l'ètica, respecte a la qual tenim ja alguna experiència per la condició d'assignatura optativa en els tres cursos de BUP. També en aquest àmbit es poden fer observacions derivades de la mateixa arrel que els comentaris que hem fet a la teoria del coneixement. La ja llarga història de la filosofia ha proporcionat un marc conceptual per a l'anàlisi de l'ètica, que els professionals de la història de la filosofia utilitzen separat dels contextos determinats en els quals el debat ètic s'ha originat. L'aprenentatge d'aquest marc conceptual, buit del context originari no té massa sentit per a uns nois o noies no acostumats a moure's en l'espai de l'abstracció pura. Aquests nois i noies només poden descobrir la significació del debat teòric sobre les grans opcions ètiques des de l'examen de situacions viscudes, encara que sigui de manera indirecta. Recordem que la capacitat de la filosofia per pensar l'universal de vegades origina un inconvenient, no mancat de perversió, que consisteix a substituir la realitat, natural o social, pels conceptes⁴. Hauríem de tenir una certa vigilància de no transmetre als nostres alumnes aquesta perversió; apostar per una ètica centrada en el judici de situacions reals, on el marc teòric és utilitzat implícitament en l'ensenyança, encara que no s'ensenyi directament. S'ha de fer l'ètica que ensenya a viure⁵, més que meta-ètica.

2. Cal recordar només els estudis de Piaget per documentar aquesta afirmació que tant la nostra experiència, com la d'altres àrees també obligades al formalisme, confirma.
3. A manera d'exemple es pot citar: Alan F. Chalmers, *Què és esa cosa llamada ciencia*, ed. Siglo XXI, Madrid, 1982; Noretta Koertge, *Curs de filosofia de la ciència*, edicions de la Magrana, Barcelona, 1990; Fina Pizarro, *Aprender a razonar*, ed. Alhambra, Madrid, 1986.
4. Adorno, en l'article citat, diagnostica aquesta perversió com el pecat de l'idealisme, tesi que és característica de la seva crítica a aquesta filosofia.
5. El model clàssic d'aquesta orientació és l'ètica aristotèlica, on el fi de la virtut i la vida bona és la felicitat.

Cal assenyalar que, en aquest camp, els professors trobem molt escasses ajudes⁶, a més d'alguna mancança de formació, derivada de la constitució de l'ètica com a assignatura acadèmica, de la qual són dipositaris professionals titulats. Aquest estatut institucional condiciona una ètica dedicada a cultivar la tradició històrica, més que l'anàlisi de les situacions, orientar a fonamentar el que cal fer en elles. Preservar aquesta tradició em sembla absolutament essencial, però també crec que una bona manera de fer-ho és evitar la conversió del saber, i en conseqüència de l'ensenyament, en un exercici llibresc⁷. Aquesta tendència a l'arqueologia filosòfica⁸ no és superable simplement amb un canvi d'època que centri l'atenció en l'ètica contemporània. Una solució d'aquest tipus continuaria l'orientació llibresca, amb l'inconvenient d'afavorir l'oblit de la tradició clàssica. L'orientació de l'ensenyament de l'ètica hauria d'inspirar-se en un intent de reconstruir l'estreta relació d'aquesta amb la conducta quotidianament exercida com a individu i amb la política⁹. Aquesta reconstrucció és un objectiu que supera àmpliament les possibilitats dels professors de l'Ensenyament Secundari o del BUP; tanmateix, la seva ambició potser no l'invalida com a perspectiva de treball. Potser una orientació d'aquesta mena exigiria renunciar a la consideració de l'ètica com a tema exclusiu dels professors de filosofia, però, a canvi, es guanyaria en obertura a altres àmbits del coneixement i de la ciència, que sempre han estat elements vivificadors de la filosofia.

Una altra novetat de la previsible situació dels professors de filosofia en l'Ensenyament Secundari és la inclusió d'aquests en l'àrea de ciències socials. El que acabo d'explicar sobre l'ètica no pretén pas justificar aquesta nova estructura organitzativa, entre altres motius, perquè em sembla que aquestes estructures tenen una influència molt limitada, si no són acceptades pels professors. La inclusió de la filosofia en aquesta àrea té l'inconvenient de separar-la de la física i de la matemàtica, amb les quals sempre, històricament i ara, ha estat relacionada. També ens pot obligar a convertir-nos a contracor en professors d'història i de geografia. Però obre una via de col·laboració interdisciplinària que podria afavorir l'obertura que defensava.

Una altra de les fonts per a la pràctica docent dels professors de filosofia és els materials preparats per Mathew Lipman i el seu equip de col·laboradors, en el marc del projecte filosofia per a nens¹⁰. A *Filosofia a l'escola*¹¹ Lipman, Sharp i Oscanyan expliquen la concepció de l'ensenyament que ha inspirat el seu projecte.

6. El llibre de Fernando Savater *Ètica para Amador* seria un excel·lent exemple del tipus d'orientació que cal seguir, encara que, com en tot, la reiteració porta a l'avoriment.

7. Aquest vici, denunciat tantes vegades en la història del pensament, es critica en la primera part del *Discurs del mètode*, que moltes vegades llegim amb els alumnes. Només per això ja seria aconsellable l'intent d'evitar-ho.

8. Josep Maria Terricabras utilitza aquesta expressió en una entrevista publicada a *La Vanguardia* (19-V-1992).

9. També aquí el model és la relació entre ètica i política de la filosofia grega.

10. Mathew Lipman, Mark, Lisa i *El descubrimiento de Harry*, ediciones de la Torre, Madrid, 1989, 1988 i 1989.

11. Mathew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederic S. Oscanyan, *Filosofia a l'escola*, ed. Eumo, Romanà-Valls, 1991.

És una concepció estretament lligada a la tradició democràtica de la pedagogia anglosaxona, que concep l'ensenyament com a una escola de democràcia. Aquest tema està més relacionat amb els objectius generals de la reforma del sistema educatiu que amb la tasca dels professors de filosofia a l'Ensenyament Secundari, i, per tant, desborda el tema d'aquesta nota. Tanmateix, l'aparició de la paraula filosofia en el títol del llibre em servirà de pretext per a algunes observacions sobre aquest projecte. A la filosofia del llenguatge, que molts ensenyaem a tercer curs, s'explica que les paraules tenen un ús convencional, subjecte a una evolució condicionada per la societat. I que en el curs d'aquesta evolució hi ha moments d'enriquiment del llenguatge i altres d'empobriment, en els quals les paraules degeneren per un excés de vaguetat en la seva significació; les paraules amplien el seu àmbit d'aplicació, però, al mateix temps, es fan cada vegada més trivials. Això passa amb la paraula filosofia; es pot trobar, per exemple, algú que parli de la filosofia d'una operació bancària o d'una campanya de publicitat. Evidentment no és aquest l'ús de la paraula filosofia que fa Lipman, però de tota manera, en parlar de «filosofia per a nens» hi ha un cert abús de la paraula, que implica la seva trivialització. I el mateix es pot dir dels materials didàctics que ell i el seu equip han elaborat. Per altra banda, si bé aquests materials poden ser útils en alguns nivells o en algunes ocasions, em semblaria molt empobridor considerar-los com a model de la nostra pràctica docent, perquè podem fer força coses més que comentar les novel·les de Lipman, encara que només sigui per canviar de tema.

Tot això no suposa el menyspreu per a la tasca feta per Lipman. Al contrari, l'elaboració de materials per a l'ensenyament, especialment per al secundari, em sembla que és un dels problemes més importants de la reforma. Qualsevol estructura organitzativa del sistema educatiu per acurat que sigui el seu disseny, restarà inoperant sense una concreció adequada del que cal ensenyar. Aquest nivell de concreció en els temes que podem ensenyar els professors de filosofia no està en absolut assolit. És relativament fàcil trobar bibliografia sobre qualsevol tema que pugui ser objecte d'una programació o d'un crèdit; però és francament desanimador buscar materials didàctics. És un nivell de divulgació que, tret d'algunes notables excepcions, està força abandonat, situació que condiciona negativament la nostra feina.

No hi ha solucions immediates en aquest tipus de problemes, però alguna cosa es pot fer. Cal, en primer lloc, que les institucions responsables arbitrin mesures per a aquesta qüestió que considerin tant el valor de la filosofia, i l'explicable interès dels professors d'aquesta matèria per ensenyar-la, com la necessitat d'estalviar als alumnes alguns temes, que no poden entendre i que odiaran, si es veuen obligats a suportar-los. Aquestes mesures impliquen un aspecte econòmic, ja que l'elaboració de materials didàctics necessita temps. La promoció d'ajudes més generoses que les actuals per realitzar tasques d'aquest tipus seria una bona contribució per millorar la qualitat del material didàctic. Tanmateix, encara que aquesta sigui una condició necessària, no és suficient, i per aquest motiu dic això amb una certa recança. Fan falta diners, però també cal saber aprofitar-los. I, en aquest cas, emprar bé les diners depèn de la voluntat de fer-ho i de la dedicació que comporta. Depèn a més de la capacitat per disposar de la informació necessària, que els professors de l'ensenyament secundari no sempre tenim perquè estem obligats a un

coneixement més global, que especialitzat. Però aquest és un problema que fàcilment es pot superar amb un adequat assessorament de la universitat, sempre que els professors universitaris siguin sensibles a les necessitats de l'ensenyament secundari. Em sembla que l'administració educativa no afavoreix de manera suficient aquesta col·laboració, potser per poc interès de la universitat, però també per la idea que els professors universitaris entenen de la seva matèria, però no de pedagogia. Això és cert en algun cas particular, però en línies generals em sembla una idea equivocada. En primer lloc perquè una simplificació no banal exigeix coneixements sòlids i, en segon lloc, perquè la pedagogia orienta sobre qüestions de forma, que són buides, sense les concrecions materials.

Un parell d'observacions més, no referides a la filosofia, sinó a l'organització de les matèries en crèdits. L'estructura del crèdit obliga a una organització de la docència més racionalitzada que l'espontània explicació d'una matèria, encara que aquesta racionalització no obliga necessàriament a adoptar el model del crèdit. Tanmateix, caldria pensar en la possibilitat de retocar l'estructura oficialment adoptada¹² segons la seva experimentació en la pràctica. Un motiu que pot aconsellar el retoc és la conveniència d'evitar repeticions innecessàries que poden crear una excessiva burocratització en la presentació dels materials didàctics. La reiteració de qüestions semblants es produeix, tant en cada crèdit, com en el conjunt d'aquests. En el primer cas, la reiteració deriva de l'exigència a distingir entre conceptes que, malgrat ser diferenciabls des d'un punt de vista teòric, no sempre ho són en la pràctica o, almenys, ho són de manera força artificial. Aquest problema es pot observar especialment en els apartats *procediments*, *activitats* i *objectius*. En el segon cas, l'origen de les tedioses repeticions és la freqüent explicitació de finalitats ideals del sistema educatiu, que precisament per aquest caràcter ideal potser no cal que s'especifiquin en cada crèdit. Per altra banda, això no és només avorrit, sinó que desvalora aquestes finalitats, no mancades d'un cert caràcter utòpic, raó per la qual cal ser una mica avar en les promeses sobre aquestes intencions. Aquesta mena de problemes es produeixen sobretot en l'apartat *valors*, *actituds* i *normes*. Tot plegat suggereix la possibilitat que l'estructura adoptada, malgrat les seves justificacions pedagògiques, es converteixi en una escolàstica, repetida mecànicament per exigències externes a la pràctica docent. Una simplificació de l'estructura dels crèdits, inspirada no tant en la pedagogia teòrica, sinó en la pràctica, facilitaria una programació més àgil i eficaç.

Si bé en aquests aspectes es condiciona per a les repeticions no sempre útils, en d'altres no es consideren qüestions que semblen necessàries per a la programació. Entre aquestes el problema que em sembla més difícil és la integració per part dels alumnes dels coneixements parcials i fragmentats, proporcionats pels crèdits, en un sistema de pensament coherent. De moment es perfilen dues vies per a l'assoliment d'aquest objectiu. Una és el projecte de centre, que haurà de proporcionar unitat al conjunt de l'ensenyament que en ell s'imparteix i que ha de concretar-se per mitjà de l'acció tutorial i de la coordinació de les àrees. L'altra és la mateixa naturalesa del nou sistema educatiu, que posa especial accent en l'apre-

12. *Orientacions per a l'elaboració d'un crèdit*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1991.

nentatge de procediments que estimulin en l'alumne l'autonomia per a la seva pròpia formació. La primera d'aquestes vies afavoreix la burocratització assenyalada abans. La segona pertany a aquesta mena d'objectius ideals del sistema educatiu, sempre limitades per la contraposició entre la intenció pensada i la realitat de la concreció material. Cal, per això, no excedir-nos en la confiança que hi dipositem. L'equilibri entre una programació, que, com la tradicional, pretengui ensenyar-ho tot, i una diversificació que plantegi dificultats insuperables d'integració, resta un problema obert. En parlar d'equilibri no em refereixo a un punt mitjà entre aquestes dues tendències, sinó a la capacitat integradora dels nois, que ha de establir la mesura del que es pot fer.

Per acabar, només afegir que la intenció d'aquesta nota, crítica en alguns temes, és contribuir que la reforma del sistema educatiu es faci el millor possible.