

La secundària, un lloc de la filosofia

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 on no hi figura l'epígraf filosofia. Davant de tot això, mantenim que és desitjable i possible l'existència d'una autèntica filosofia en acte a les aules de secundària. Fonamentem això 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 d'aquesta 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, i vèncer les resistències originades en concepcions elitistes del filosofar.

Paraules clau

didàctica, filosofia, educació, ideal il·lustrat, argumentació, capacitats filosòfiques, pragmatològica, secundària

Recepció de l'original: 11 de gener de 2009

Acceptació de l'article: 14 d'abril de 2009

Introducció¹

El canvis curriculars i la introducció de nous continguts que s'han esdevingut a la secundària des de la implantació de la LOGSE (1990) han tendit a disminuir la càrrega horària de les matèries de filosofia (Introducció a la Filosofia, Ètica, Història de la Filosofia), més que la d'altres matèries. Aquesta situació ve acompanyada, en part del món educatiu, d'un estat d'opinió que afirma de manera difusa que, en el context de la massificació de l'ensenyament, els continguts de filosofia són un afegit, en el millor dels casos innecessari als continguts bàsics d'aquest nivell. Des d'un altre front, hem sentit membres de la institució universitària de l'especialitat posant en qüestió aquestes matèries assenyalant que no es poden impartir en l'etapa secundària sense traïr-ne l'essència. Amb aquests ha coincidit aquella part del professorat de secundària que al nostre entendre ha racionalitzat les dificultats sofertes a classes, progressivament formades per un alumnat més representatiu de la societat, com un problema d'adaptació de l'alumnat a la matèria i no de la matèria a l'alumnat. Davant de totes aquestes opinions, mantenim que als centres de secundària és possible una autèntica –per bé que modesta– filosofia en acte i que a través d'una mediació didàctica adequada, aquestes matèries col·laboren d'una manera fonamental en la formació de l'alumnat i en l'enriquiment de la filosofia que es fa al nostre país. La mediació didàctica es fa a través de les principals eines del filosofar: problematitzar, conceptualitzar i argumentar.

(*) Jordi Beltran del Rey és catedràtic de filosofia d'ensenyament secundari a l'IES Angeleta Ferrer i Sensat, de Sant Cugat del Vallès. Professor de Didàctica de la Filosofia a l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Membre de la secció de Filosofia Pràctica de la Societat Catalana de Filosofia (filial de l'Institut d'Estudis Catalans) i del Centre d'Humanitats del Col·legi de Llicenciats. Adreça electrònica: jbeltran@xtec.cat

(1) L'article s'ha elaborat a partir d'una ponència presentada al primer Congrés Català de Filosofia, organitzat per la Societat Catalana de Filosofia, el març de 2007.

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 secundari². França (1874), Itàlia (1859), Holanda (1974), Espanya (1845, la Història de la Filosofia des de 1963), i Portugal. Repassem la història dels currículums de la postguerra a l'Estat espanyol. Des de 1945, hi havia una assignatura comuna de filosofia temàtica a Batxillerat (al sisè curs), a la que s'afegí una altra d'Història de la Filosofia a Preuniversitari, el 1963, també comuna a ciències i lletres. La LGE (1970) va mantenir aquestes dues matèries (a tercer de BUP i a COU). Al 1982, s'introduí l'Ètica com alternativa a la Religió Catòlica en tots els cursos de Batxillerat³.

La introducció de noves assignatures (Tecnologia, Segon Idioma, Tutoria), que prescrigué la LOGSE (1990) va fer que es reduïssin les hores lectives dedicades a les assignatures tradicionals. L'aplicació a Catalunya de la LOGSE va accentuar aquesta reducció en les de filosofia: es va fer optativa la Història de la Filosofia; l'Ètica, que el MEC havia deslligat de la Religió Catòlica i havia dissenyat com una matèria independent en un sol curs d'ESO, a Catalunya es fusionà amb el currículum de Ciències Socials. Després de moltes pressions, a Batxillerat es van introduir assignatures optatives vinculades a 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 mantenien l'Ètica, la Filosofia i la Història de la Filosofia. A més, 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.

A l'ESO, la LOE (2005) substitueix l'Ètica per l'Educació per a la Ciutadania i Drets Humans a tercer, i l'Ètica i Ciutadania, a quart. A Batxillerat, en les comunitats amb llengua pròpia, la Filosofia (ara anomenada «Filosofia i Ciutadania») es redueix en una hora. També s'introdueix la nova matèria Ciències per al Món Contemporani, que, tot i manllevar continguts del programa LOGSE de la Introducció a la Filosofia, s'atribueix al professorat de ciències. Es manté la Història de la Filosofia com a comuna.

Com es veu, la LOGSE va engegar un procés de canvis legislatius correlatius a canvis socials que han estès l'ensenyament secundari obligatori i postobligatori i han generat importants modificacions curriculars. Aquests canvis han sovintejat més del prudent a causa de les alternances de la lluita política. En el cas de la filosofia, l'Ètica ha patit a més la successió de diverses solucions assajades per tal de conjuminar les exigències de l'Església sobre l'assignatura de catolicisme amb els preceptes constitucionals.

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 on molts continguts de filosofia estan disseminats en d'altres matèries com llengua o socials (o fins i tot a «religió»). A tall d'exemple, es pot constatar que la interessant obra coordinada per

(2) Pol Droit, R. (1998). En relació a la situació a Iberoamèrica: Autoria Diversa (1998). Pel que fa a Europa, *L'Àgora*, núm. 17, març 2003.
 (3) Zumeta 1979); Pibernat (2000).

César Coll (1999), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, conté 171 referències bibliogràfiques; d'elles n'hi ha 79 d'autors en castellà i català, 69 d'autors en anglès i ... 3 en francès, àmbit educatiu on la filosofia té una especificitat destacada. 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 de banda, per manca de pertinença, 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 possible ensenyar filosofia a secundària?

Aquesta manca d'estabilitat en els programes sovint ens ha distret d'una important reflexió, que voldria plantejar aquí. Donem per feta l'existència institucional de continguts de filosofia i de professionals titulats per impartir-los. Centrem-nos en si és possible que hi hagi efectivament quelcom de filosofia en allò que s'ensenyava a secundària sota aquest rètol.

No crec equivocar-me gaire si dic que hi ha membres de la comunitat filosòfica, tant a la secundària com a la universitat, que 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, per solidaritat gremial o per 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, les dificultats que es troben per ensenyar filosofia amb la conveniència de fer-ho.

Com ha observat De Pasquale, quan era coordinador de la comissió nacional sobre didàctica de la Societat Filosòfica Italiana (2001), 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 recula 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 «xerameca 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.

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 exclamava una professora universitària en un article periodístic durant 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 desnaturalitzava⁴. Però com que l'aplicació estricta de la proposta comporta la desaparició de continguts i professorat de filosofia no només de les aules de secundària, sinó de la universitat que se'n nodreix, apareix una segona reconciliació: «l'alimentària».

(4) Mercè Rius: «Mejor sin filosofía». *La Vanguardia*, 9 d'abril de 1995.

L'escissió entre l'autèntica filosofia i la realitat de les aules de secundària es sintetitza en una concreció «alimentària», 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» de la tradició estoica.

Ara bé, si l'extensió de l'ensenyament a tota la població té alguna cosa a veure amb la vigència de l'ideal il·lustrat, la filosofia té un paper central en la formació de les generacions joves. Aquest ideal il·lustrat es concreta en el que Alberto Revenga (2005) ha anomenat el desig d'humanitat: racionalitat, subjecte autònom, societat oberta, compromís social, comunitat de valors per consens, realitat. I això es vol, per definició, de tots i totes i cadascun dels ciutadans. Partint d'aquí, es pot acusar aquelles prevencions sobre la possibilitat de l'existència de la filosofia a secundària de ser una mostra d'elitisme, d'aristocratism i de fonamentalisme. Dit d'altra manera: la idea que la filosofia només la mereix una certa capa de la població és vertadera si partim d'una societat aristocràtica, elitista i fonamentalista, en comptes d'una societat democràtica i pluralista, com volem que sigui la nostra. Les acusen 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 *oximoron*) 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, que han propugnat l'accés a la filosofia sense limitacions, com enumera Tozzi («Annexe sur l'âge de philosopher»).

El repte de la didàctica filosòfica

Ningú no amaga les dificultats d'aprendre filosofia. En ser una activitat de segon ordre, requereix en qui la practica no només de coneixements diversos prèviament adquirits, sinó de saber prendre distància respecte aquests coneixements. En ser una activitat verbal, necessita una certa maduresa en les capacitats cognitives i intel·lectuals implicades. I en ser una disciplina teòrica, té un element de gratuïtat, només motivat per la curiositat, i no per l'eficàcia o la utilitat; per tant suposa l'existència d'una motivació intrínseca. Tot això s'afegeix a les dificultats generals amb què avui es troba l'educació: massificació i diversificació d'alumnat, competència amb el consum compulsiu de TAC, cerca de gratificació immediata, insuficiència o manca d'adequació de recursos, etcètera.

Però si estem convençuts de la vocació democràtica de la filosofia, ja palesa en alguns dels seus iniciadors grecs, cal superar les resistències provinents de la desconfiança vers la possibilitat de mediar-la didàcticament i llançar-se al camí de la didàctica de la filosofia. No creiem que aquest camí l'iniciï la universitat. Les facultats de Ciències de l'Educació han adoptat unes estructures paral·leles a l'ESO on no hi ha epígraf de filosofia. Les de Filosofia, les aparentment més interessades en el tema, no sembla que puguin encapçalar aquesta reforma, 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. De Pasquale (2001) diagnòsticament encertadament:

Sovint quan els universitaris parlen de la filosofia i el seu públic idealitzen purament 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; són incapaços de concebre que el rebuig a certs continguts filosòfics sigui degut a no tenir en compte la situació concreta, existencial, històrica i psicològica dels individus i del grup al qui s'adrecen. Generalitzen el model de la conferència com l'ideal de la lliçió.

Així, sembla que de moment la construcció de la didàctica de la filosofia l'ha d'emprendre el professorat de secundària. Molts membres d'aquest col·lectiu estan prou convençuts que la conferència no és ni el model didàcticament més adequat per a una classe de secundària ni tampoc, diguem-ho de passada, el més justificat filosòficament. Són els que segurament ja fan aquesta mediació didàctica de la filosofia, si més no empíricament. 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'aprenentatge 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 hagi estat capaç de construir per al seu alumnat. En definitiva, es tracta de seguir un camí semblant al que palesen propostes com les contingudes en l'obra col·lectiva (2005) *Philosopher, tous capables: tots capaços de filosofar*.

No es confongui el que estem exposant amb la concepció didàctica que proposa una versió edulcorada de la filosofia, que pretén fer-la més fàcil d'empassar fent servir per exemple 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 produït 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 valuoses, però limitades, del «mètode deliberativo y ecléctico» de Bolívar Botia (1987), i per descomptat de propostes com la d'Izuzquiza (1982) que, diguem-ho de passada, sembla condemnar el professorat de secundària a ser un nou Sísif obligat a acceptar la tasca absurda d'ensenyar la filosofia només com a succedani. Pretén construir un cos teoricopràctic més enllà d'allò que patim: dispersió, manca d'elaboració teòrica i de validació de la didàctica empírica. Pretén 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, que senyala Fernández Falagán (1996, 1997, 2004).

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, l'activitat filosòfica, conté el que seguint Tozzi (1995) és la pràctica del que ell anomena les capacitats filosòfiques de base: problematitzar, conceptualitzar i argumentar. Més avall ens aturarem en la seva explicació. Avancem que això significa que no hi haurà un mètode

de que produeixi uns resultats didàctics, sinó que el mateix mètode es constituirà com a resultat educatiu. Avancem també que no se suposa que aquestes capacitats filosòfiques es donin en el buit, sinó que s'omplen de contingut en la seva actualització a les aules. A més, no són purament formals, perquè tenen uns valors filosòfics inherents: la curiositat, la racionalitat, la veritat, el rigor, la paraula. I finalment, responen a les concepcions de la filosofia com a activitat, des de Sòcrates a Kant o Wittgenstein.

És així com la filosofia no només sobreviu a la seva mediació didàctica, sinó que viu i creix tot constituint-se mútuament amb la seva didàctica. I la classe de filosofia esdevé, com diu Revenga (2005, p. 103):

un àmbit d'aprenentatge de la reconstrucció del propi pensar mitjançant la problematització del món de la vida i la seva conceptualització i argumentació.

Les capacitats filosòfiques de base

Ensenyar filosofia és aleshores ensenyar a filosofar. I aprendre filosofia és aprendre les destreses filosòfiques, és a dir, practicar oralment i per escrit les capacitats filosòfiques de base, aprendre filosofia és aprendre a filosofar. Aquest paradigma, que Tozzi (2003) anomena paradigma discussional, pot recordar al de Lipman (1991) o potser al de Martens (1983). Però ara ens interessa més fer-ne una descripció que determinar-ne la filiació. Fem un esbós de les capacitats filosòfiques:

- *Problematitzar*: significa posar en qüestió, qüestionar la qüestió, preguntar a la pregunta, objectar. Cercar allò suposat, allò implicat, allò amagat. Interrogar-se sobre la veritat d'un enunciat o la dels seus supòsits implícits o explícits. Diferir la resposta: ens fa agafar perspectiva i descentra el nostre punt de vista. Adonar-nos que hi ha diverses respostes i ajudar-nos d'aquestes per donar complexitat i profunditat a la nostra. Fer peu en la tradició de la filosofia com a crítica: practicar el dubte, la sospita. El resultat de la problematització és una reformulació dels problemes.
- *Conceptualitzar*: s'arrela en aquella part de l'activitat filosòfica que ha estat generadora de conceptes per a la comprensió del món. Determinar notes característiques d'una noció. Establir relacions significatives entre una noció i altres conceptes per analogia, contrast, subordinació, etcètera. Contrastar la potència explicativa d'un concepte.
- *Argumentar*: tot i que ens hi estendrem més avall, avancem que la concebem com l'activitat de resoldre una diferència d'opinió amb arguments, respondre les objeccions, rebatre els contra-arguments i, en el seu cas, modificar la pròpia opinió, fonamentant-la en arguments variats. Es fonamenta en la filosofia concebuda com aquell àmbit on es fa present la comunitat ideal de diàleg.

Una didàctica que orienta els seus esforços vers les capacitats filosòfiques no pot deixar d'investigar sobre els seus aspectes cognitius, lingüístics o si més no filosòfics, perquè les tres capacitats no són trivials. En aquest sentit, pot propiciar una renovació de la filosofia interessant-nos, per exemple, en aquella historiografia filosòfica que cerqui la filosofia viva, com per exemple la teoria de les controvèrsies de Marcelo Dascal (2000), en comptes de restar instal·lats en d'altres enfocaments que esclerotitzen la història de la filosofia en un relat estereotipat. També té implicacions episte-

mològiques que fan possible aquesta constitució mútua de la filosofia i la seva didàctica. La Història de la Filosofia i de la Ciència ha establert un nou concepte del saber i de la veritat com a possibilitat no tancada i acabada, sinó en continu i permanent estat de constitució. En resum, l'enfocament que proposem no desnaturalitza la filosofia, ans la revitalitza. Una filosofia didàctica, és a dir una didàctica filosòfica més atenta a desenvolupar les capacitats filosòfiques que al joc d'exposar els tòpics de la disciplina exigeix una renovació de la pròpia filosofia.

Un exemple: el cas de l'argumentació

Explorem alguns camins que marca aquesta exigència en el cas de l'argumentació. En els currículums de secundària es troben abundants referències a l'argumentació, especialment quan es determinen les competències bàsiques: habilitats de diàleg, esperit crític, comprendre el punt de vista dels altres, negociar, donar raons, etcètera. Malgrat això, hem establert (Beltran, 2006, p. 66-76) que hi ha una certa pobresa de materials i d'investigació didàctica sobre com s'ensenyava i com s'aprèn a argumentar, amb l'excepció del Projecte de Filosofia 3/18, és a dir, d'aquells que treballen en la línia de Matthew Lipman. Pel que fa a la teoria de l'argumentació, afegim que s'acostuma a beure d'unes fonts que creiem obsoletes, amb l'excepció d'algun intent meritori, com per exemple la tesi doctoral de Roser Canals, *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social*. Tanmateix, creiem que es podrien millorar els resultats didàctics si estiguessin informats per una teoria actualitzada que orientés millor els esforços i anés més enllà de la noció d'argumentar com respondre a la pregunta «per què?». Aquesta base permetria articular-hi els coneixements provinents de la psicologia cognitiva, de la lògica formal i de la –mal anomenada– lògica informal, de l'anàlisi de discurs i de la pragmatidialèctica.

Un tractament didàctic de l'argumentació suposa en primer lloc una renovació en la visió de les relacions entre la lògica, la dialèctica i la retòrica. Sovint es creu que la lògica (és a dir, el que els antics deien analítica) resideix en contextos acadèmics i pot dir molt poc sobre les discussions en la vida quotidiana, que la dialèctica se situa sempre en un context de competició i que la retòrica és sempre sofística o manipulativa. Però ja fa temps que aquesta visió tradicional ha estat superada per les obres seminals de Toulmin (1958), Perelman i Olbrechts-Tyteca (1958), i Hamblin (1970). I aquestes al seu torn han donat fruits esplèndids en les obres de Frans van Eemeren i col·laboradors (revista *Argumentation*) o de Douglas Walton i altres a *Informal logic* que conflueixen en la ISSA (International Society for the Study of Argumentation). Aquesta anàlisi haurà de començar amb la revisió epistemològica de la relació entre argumentació i veritat. Un dels resultats de la renovació hauria de ser la introducció del tractament i anàlisi dels esquemes d'arguments presumptius en el sentit de Walton (2008).

En segon lloc, haurà de tenir en compte els diversos actes cognitius implicats en el fet d'argumentar que poden enumerar-se com segueix (Beltran, 2006, p. 172-181):

- adoptar un punt de vista;
- adoptar la perspectiva de l'altre;
- suportar el propi punt de vista;
- oposar-se amb qüestions, contra-arguments o refutacions;

- gestionar l'implícit propi i de la part contrària;
- en el cas del diàleg cara a cara, gestionar el diàleg, inclosos els aspectes no verbals;
- en el cas de l'escrit, la seva organització i presentació;
- modificar el propi punt de vista.

En tercer lloc, s'haurà de considerar la situació de comunicació: producció o recepció, que combinat amb les formes d'expressió escrita i oral donarien diverses modalitats en què es pot presentar l'argumentació:

Producció		Recepció	
Oral	Monòleg	Diàleg	Audiència
Escrit	Monòleg		Lectura

Encara que l'estructura i elements bàsics de cada modalitat és la mateixa, recordem amb van Dijk (2000, p. 23-24) que cadascuna d'elles requereix emfasitzar aspectes diferents: la comunicació cara a cara estimula la *inventio* i ajuda a l'adopció de perspectiva; l'escriptura obliga a centrar-se en la composició; i la lectura permet centrar-nos en l'anàlisi. En altres paraules, tot i tenir present l'arrel comuna dels aspectes cognitius, verbals i afectius implicats, les capacitats argumentatives requerides són diferents en funció de la modalitat en què es presenta l'argumentació:

- a) Participació en converses argumentatives.
- b) Escripció de textos argumentatius.
- c) Lectura de textos argumentatius.

Per tal de vertebrar aquesta renovació es pot partir d'allò ja assolit, encara que poc divulgat en els nostres àmbits acadèmics. Vegem com a exemple el que van Eemeren, Grootendorst i Henkemans (1996) anomenen les regles per a la discussió crítica, resumides als *Deu manaments per a persones racionals que discuteixen* (2002). La seva sola lectura ens permet resumir les múltiples dimensions de l'argumentació. Heus aquí una versió d'elles, 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 las 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 de les dites 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 confonguin per ambigüitat, i han d'interpretar les de l'altra part tan acuradament i fidelment com sigui possible.

L'aplicació d'aquestes regles constituïria un dels elements cabdals de la (macro) competència argumentativa. Aquesta competència no es pot aprendre més que en la discussió actual. Repetim que no són procediments buits perquè d'una banda són inherents al tractament rigorós dels temes del currículum i de l'altra contenen valors essencials de la filosofia, com el diàleg, el respecte, el rigor, l'acceptació de les altres persones i la racionalitat.

Per acabar

Aquesta didàctica de la filosofia centrada en procediments, que permet fer present a secundària una filosofia viva, haurà de completar-se amb d'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 pouar qüestions, on trobar eines per conceptualitzar i on –per què no– adquirir models de pràctica filosòfica. Transformar la classe de filosofia, de temple (si alguna vegada ho ha estat) a taller, com proposava Georges Canguilhem, tot oblidant definitivament pràctiques purament expositives. Parlar, llegir i escriure filosòficament.

La nostra proposta també té un aspecte pràctic i organitzatiu. En primer lloc, cercar espais de col·laboració entre secundària i universitat. Suggestim per exemple, que

es demani la participació del professorat de secundària individualment o a través de les associacions professionals per a l'elaboració de currículums universitaris de didàctica de la filosofia en el sentit exposat. La implantació del màster de professorat de secundària pot ser una bona oportunitat. La creació de línies d'investigació interdisciplinàries sobre els aspectes cognitius i conceptuals de les capacitats filosòfiques, i de reconstrucció de la historiografia filosòfica des d'un punt de vista polèmic. Més pràcticament, la promoció d'associacions professionals, com la Societat Catalana de Filosofia, la fortalesa de les quals pogués vertebrar la professió. La creació de revistes o de seccions de revistes existents dedicades a didàctica de la filosofia (procurant, si se'ns permet dir-ho, que no tornin a ser segrestades pels filòsofs de l'educació). Des de les autoritats educatives, combatre la perversa dinàmica de canvis en cascada cada vegada que canvia el govern central. Prendre la representació catalana davant d'associacions d'altres països, estatals o internacionals, atès que en aquests moments no podem participar de xarxes com Eurosophia ni en consultes del MEC més que a través d'entitats estatals, i encara. Creació d'un directori dels grups dispersos de professorat que treballa en didàctica de la filosofia, i reconeixement de la seva contribució. Tot això mentre esperem que les facultats de filosofia i de ciències de l'educació atenguin les seves responsabilitats.

Referències

- Autoria Diversa (1998) *Análisis de los currículos de filosofía a nivel medio en Iberoamérica*. Madrid, OEA.
- (2003) «Enquête concernant la situation actuelle dans 27 pays, octobre 2000». *L'Agora*, 17. Disponible a: <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D017065A.HTM> [accés: 17.9.2009].
- (2005) *Philosopher, tous capables*. Lyon, Chronique Sociale.
- Beltran, J. (2006) *Argumentar, una capacitat filosòfica (saber argumentar per poder conviure)*. Memòria de la Llicència d'estudis retribuïda curs 2005-2006. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1103> [accés: 25.9.2009].
- Bolívar Botía, A. (1987) «Modelos de enseñar filosofía». *Diálogo filosófico*, 8, p. 188-198.
- Canals, R. (2007) *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona (tesi doctoral; directora: Pilar Benejam). Disponible a: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1109106-120936> [accés: 25.9.2009].
- Coll, C. [ed.] (1999) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-UB, Horsori.
- Dascal, M. (2000) *Types of Polemics and Types of Polemical Moves*. Tel Aviv University. Disponible a: <http://www.tau.ac.il/humanities/philos/dascal/papers/pregue.htm> [accés: 25.9.2009].
- De Pasquale, M. (1992) *Insegnare e apprendere a fare esperienza di filosofia in classe*. Disponible a: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/artdida1/indiceft.htm> [accés: 1.9.2009].
- De Pasquale, M. (2001) «État des lieux de la recherche en didactique». *L'Agora*, Dossier Internationale.

- van Dijk, T. [comp.] (2000) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso, II*. Barcelona, Gedisa.
- van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. i Henkemans, F. S. (1996) *Fundamentals of Argumentation Theory*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. i Henkemans, F. S. (2002) *Argumentation*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Fernández Falagán, P. (1996, 1997, 2004) «La enseñanza de la filosofía. Bibliografía española». *Diálogo Filosófico*, 34, p. 85-115; 39, p. 319-333; 58, p. 119-131.
- Hamblin, Ch. L. (1970) *Fallacies*. London, Methuen.
- Izuzquiza, I. (1982) *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid, Anaya.
- Lipman, M.; Sharp, A. M.; Oscanyan, F. S. (1991) *Filosofía a l'escola*. Vic, Eumo.
- Martens, E. (1983) *Introducció a la Didàctica de la Filosofia*. València, Universitat de València, 1991.
- Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca, L. (1958) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos, 1989.
- Pibernat Riera, L. (2000) «La filosofía en la enseñanza secundaria en Europa». *Iber*, 23, p. 63-70.
- Pol Droit, R. [ed.] (1998) *Filosofía y democracia en el mundo*. Buenos Aires, Colihue, Unesco.
- Revenga Ortega, A. (2005) «Pensar la filosofía desde su mediación didáctica». *Diálogo filosófico*, 61, p. 83-112.
- Rius, M. (1995) «Mejor sin filosofía». *La Vanguardia*, 9 d'abril.
- Toulmin, S. E. (1958) *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península, 2006.
- Tozzi, M. (1995) *Penser par soi même*. Lyon, Chronique Sociale.
- (2003) «L'évolution de la didactique du Philosophe». *L'Agora*, 29. Disponible a: <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D029011A.HTM> [accés: 30.9.2009].
- «Annexe sur l'âge de philosopher». Disponible a: www.philotozzi.com/articles/article141.htm [accés: 29.9.2009].
- Walton, D. (1989) *Informal Logic. A handbook for critical argumentation*. New York, Cambridge University Press.
- Walton, D. et al. (2008) *Argumentation schemes*. New York, Cambridge University Press.
- Zumeta Olano, I. (1979) «La filosofía en el bachillerato». *Revista de Bachillerato*, 10, p. 8-27.

La secundaria, un lugar de la filosofía

Resumen: Hay miembros de la comunidad filosófica que consideran que la filosofía en secundaria necesariamente se desnaturaliza y que, en el mejor de los casos, únicamente es posible practicarla de una manera simulada. Este cuestionamiento nos preocupa más que el proveniente de algunas orientaciones psicopedagógicas que tienen como referente sistemas educativos en los que no figura el epígrafe filosofía. Frente a este estado de cosas, mantenemos que es deseable y posible la existencia de una auténtica filosofía en acto en las aulas de secundaria. Fundamentamos nuestra posición en criterios internos a la propia disciplina, tanto como en la vigencia del ideal ilustrado y la vocación paidéutica de la filosofía desde sus inicios. La práctica de esta filosofía requiere investigar sobre los instrumentos específicos que nos permiten filosofar: conceptualizar, problematizar y argumentar. La producción filosófica en las aulas catalanas de secundaria, si bien modesta, es necesaria que sea asumida como un reto por todas las instituciones, venciendo así las resistencias originadas en concepciones elitistas del filosofar.

Palabras clave: didáctica, filosofía, educación, ideal ilustrado, argumentación, capacidades filosóficas, pragmadialéctica, secundaria

Le secondaire, un lieu de philosophie

Résumé: De nombreux membres de la communauté philosophique considèrent que la philosophie dans l'enseignement secondaire est nécessairement dénaturée et que, dans le meilleur des cas, il est seulement possible de la pratiquer d'une manière simulée. Ce questionnement nous préoccupe davantage que celui qui provient de certaines orientations psychopédagogiques qui ont comme référence des systèmes éducatifs où ne figure pas la matière philosophie. Face à cela, nous maintenons que l'existence d'une authentique philosophie en acte est souhaitable et même possible dans les classes du secondaire. Nous fondons cela sur des critères internes à la discipline, elle-même, tels que la vigueur de l'idéal des Lumières et la vocation paideutique de la philosophie depuis ses débuts. La pratique de cette philosophie requiert une investigation sur les instruments spécifiques qui permettent de philosopher : conceptualiser, problématiser et argumenter. La production philosophique dans les classes du secondaire en Catalogne, bien que modeste, doit être assumée comme un défi pour toutes les institutions, en dépassant les résistances qui ont leur origine dans les conceptions élitistes de la philosophie.

Mots-clés: didactique, philosophie, éducation, idéal des Lumières, argumentation, capacités philosophiques, pragma-dialectique, secondaire

Secondary education, a place for philosophy

Abstract: Many members of the philosophical community consider that philosophy in secondary education is necessarily highly modified and, in the best of cases, only a simulacrum can be practiced. This perspective is of more concern to us than that found in psychopedagogical approaches based on educational systems in which philosophy is excluded. In this context, we consider that the existence of real philosophy in action is both desirable and possible in secondary school classrooms. We base this argument on the criteria of the discipline itself, such as the validity of idealism and the relevance that philosophy has had to child development since its origins. To practice this philosophy, we must analyse the specific tools used to philosophise: conceptualisation, problematisation and argumentation. The production of philosophy in Catalan secondary school classrooms, modest though it may be, should be seen as a challenge by all institutions. Opposition due to elitist conceptions of philosophy should be overturned.

Key words: didactics, philosophy, education, idealism, argumentation, philosophical abilities, pragma-dialectics, secondary education.