

## Té la filosofia un lloc en el nou ensenyament secundari?

Sara Estrada

Si deixem de banda, ja des de bon començament, la gran quantitat d'activitats tècniques i artístiques que mai no han trobat lloc a l'ensenyament secundari –i que no queda massa clar que no n'hi haguessin de trobar i no únicament des del punt de vista del treball o de la professionalitat, sinó com a formació integral dels individus–, i ens quedem amb el que tradicionalment han estat les matèries del batxillerat, veiem que aquestes de tant en tant han de ser defensades. Cada un cert temps canvien els objectes de la defensa, però sempre hi ha quelcom en perill i, per tant, en necessitat de protecció. Per il·lustrar el que estic dient descriuré tres escenes, a les quals he assistit com a espectadora els darrers quinze anys. La primera tenia com a personatges dialogants tres professores de l'àrea de ciències, una física, professora de matemàtiques, una química, professora de física i química, i una biòloga, professora del departament de ciències naturals. Les tres treballaven en un centre públic d'ensenyament secundari (BUP i COU) i eren amants de les arts (especialment la música i la literatura). Davant els fracassos que detectaven a les seves classes –ja es començava a parlar del fracàs escolar, però encara no l'enteniem com a xifra de suspesos, ni com a mortalitat escolar– van arribar a la conclusió que el que li faltava al BUP eren algunes hores setmanals més de «ciències» per transmetre als alumnes l'esperit científic, perquè l'activitat científica és la formadora de la ment i del caràcter. Trobaven a l'alumnat un excés de verbalisme, probablement resultat d'un excés d'assignatures de llengua (s'estudiava català, castellà, llatí i francès o anglès a segon de BUP i només dues disciplines científiques, física i química una i matemàtiques l'altra). Per altra banda, les ciències s'impartien, sovint, per sistemes memorístics que no lligaven la realitat amb les paraules estudiades. S'aprenien fórmules per aplicar a casos concrets, i això no és ciència. Fins aquí la conversa, que certament era encertada en el sentit que el que les professores descriuien no era fer ciència, encara que probablement seria millor dir que no era ensenyar res. Si només arribem a tenir un nombre limitat de fórmules per aplicar a un nombre, gran, però sempre limitat de circumstàncies concretes, no podem mai superar-les.

Ara bé, l'acusació a les llengües de causants del verbalisme no sembla justa des de les llengües en elles mateixes, però ho podria ser si es fes de tot ensenyament poc rigorós i deslligat de les coses. Potser seria més just dir

«defensem les ciències perquè estan en perill de deixar de ser ciències i de convertir-se en paraules buides».

Més recentment, però des de fa alguns anys, se sent parlar de defensar les humanitats en el batxillerat. Voldria fer la precisió que defensar les humanitats no vol dir defensar corporativament algunes matèries, sinó defensar tot el que ens fa ser éssers humans. Una conversa repetida als instituts de batxillerat entre professors i professores de «ciències» i de «lletres» (per utilitzar expressions ben habituals), especialment a l'hora de plantejar-se com orientar l'alumnat, consisteix a dir que la gent més dotada ha d'encaminar-se cap a les opcions de «ciències», i els alumnes amb més dificultats, cap a les de «lletres». Per què, aleshores, defensem les humanitats? No crec que sigui per donar una oportunitat als menys dotats.

A la lliçó inaugural de la UAB, del curs 1990-1991, la catedràtica Victòria Camps defensà la presència de les humanitats a la universitat, i les va contraposar a la ciència que no serveix per a la vida. Cità Petrarca dient: «[Els escrits d'Aristòtil] m'han fet més savi, però no pas més bona persona». Això, aplicat als estudis universitaris, és una defensa de la capacitat de les persones de valorar lliurement el seu camí per la vida enfront de la saviesa, que podríem qualificar de purament informativa, de la ciència. Valdria el mateix exactament per a l'ensenyament secundari? Només en part. Al batxillerat cal defensar les humanitats no només de la ciència, sinó de la manca de ciència, del «formulisme» i pragmatisme empobridor que pretén reduir el coneixement científic a exàmens i títols.

Més recentment encara, i aquesta és la tercera escena, davant de la discussió sobre la presència o l'absència de l'assignatura «filosofia» als nous estudis de batxillerat que proposa la reforma del sistema educatiu, vaig assistir a una taula rodona en la qual es debatia la conveniència o no d'incloure la filosofia als currículums del nou ensenyament secundari. Tots els interlocutors de la mesa donaren arguments per defensar la presència de la filosofia en funció dels béns que pot produir a la formació dels alumnes, però no quedava clar quins mals podien derivar-se de l'absència de la filosofia, mals dels quals val la pena protegir-se.

Arribat aquest punt voldria argumentar que, quan es defensa la presència d'una determinada matèria als estudis secundaris, sempre es defensa una mateixa cosa i d'un enemic semblant: es defensa un ideal d'humanitat que podria només ser un cert ideal, però que ara com ara no som capaços de voler-ne un altre. Si arribo a justificar això, voldria deduir-ne una determinada manera d'incloure l'estudi de la filosofia a l'ensenyament secundari.

Aquesta actitud «defensiva» que acostuma a prendre l'ensenyament capgira la imatge que semblaria la normal atès el seu objectiu i li atorga un paper utòpic, i com a tal, revolucionari. Tots sabem que la transmissió del saber (teòric, pràctic, etc., és a dir, la transmissió de cultura) no és quelcom d'objectiu i neutre. Per altra banda, ha de respondre a les expectatives de la societat aquí i avui. Em sembla generalment admès que el batxillerat no és vist avui únicament com la preparació per a una carrera universitària determinada, sinó una mena de formació general i polivalent. Utilitzo el terme formació en el sentit de l'ale-

many *Bildung* (vegeu aquest sentit en Gadamer, Adorno, etc.). Formació vol dir així que l'adquisició de coneixements no consisteix purament en la memorització (encara que la memòria jugui aquí un paper fonamental) d'un seguit de proposicions científiques, filosòfiques, històriques, literàries, etc., sinó en una construcció de la ment i la personalitat humanes que encaixaria, em sembla, amb el que Cassirer o Dilthey designen com a *esperit*, terme d'una gran tradició prou coneguda a la cultura alemanya a partir del segle XVIII i que, probablement, té equivalent en d'altres cultures. Aquesta formació consisteix en una assimilació creativa de la cultura per part de l'individu (un text de M. Sacristán<sup>1</sup>, utilitzat per reflexionar sobre algunes qüestions presents en aquest escrit, ens recorda la coneguda frase d'Eugeni d'Ors, «Lo que no es tradición, es plagio») i aquesta assimilació es duu a terme per mitjà de l'ensenyament. La cultura acadèmica que serveix de patró per confeccionar els plans d'estudis secundaris, des de la implantació d'aquests de manera bastant generalitzada, és una cultura que pretén ser universal i assimilable en sentit recte per tota la humanitat, però que porta, *malgré elle*, l'empremta de la societat burgesa il·lustrada que fou l'artífex de la conversió de l'ensenyament en bé i dret públics. Aquest tipus de cultura és el que encara se suposa que ha de transmetre l'ensenyament secundari perquè ha de ser ella la que ha de produir un ser humà alliberat de prejudicis, capaç de resoldre adequadament els problemes i les dificultats que assetgen la humanitat i perpetuar aquesta feliçment sobre la terra. Aquest projecte, però, fa temps que fa aigües, en part perquè té enemics declarats, però també en part perquè s'aplica a un món i a una naturalesa humana que no s'ajusten al concepte que d'ambdós tenia l'optimisme il·lustrat: avui la base material del món està en perill («Un mundo que agoniza», diu Delibes) i les persones no resulten educables, en el sentit etimològic del terme —conduïbles—, cap a una situació de racionalitat comuna i compartida, lliure i solidària.

De tot això resulta que, i a la vista dels mals que ens envolten, només sabem definir el possible subjecte de l'educació, en el qual voldríem realitzar un model de ser humà que encara no tenim definit (i que potser només podríem albirar a la llunyania) de manera negativa: defensar per a la seva formació aquelles matèries que alhora el defensin de la manca de formació de l'*esperit*, resultat del que Adorno anomena pseudoformació i que crec que avui està establert a la consciència de molta gent com a formació autèntica. Aquesta condueix a *normes i qualificacions*.

Seria demagògic despatxar sense més ni més les normes i qualificacions, únic procediment que s'ha establert per controlar la formació cultural, perquè realment l'ensenyament ha de ser controlable i la societat ha de tenir mitjans per fer-ho. I per això s'estableixen uns índexs, però la dificultat rau en el fet que aquests índexs moltes vegades només s'entenen com a «estatus social», és a dir, en el moment en el qual un títol no vol dir formació, sinó pseudoformació «espíritu apresado por el carácter de fetiche de la mercancía»<sup>2</sup>.

1. SACRISTÁN, M., *El trabajo científico de Marx y su noción de ciencia*.

2. ADORNO, T. W., *Filosofía y superstición*, Alianza-Taurus, p. 159.

La pseudoformació es pot distingir perquè deslliga de la construcció global de l'esperit humà aspectes als quals atribuïm valor per ells mateixos. Entre ells, es podria destacar l'habilitat pragmàtica, orientadora mecànica de l'activitat dels individus cap a objectius concrets, com si diguéssim, la perfecta realització de tasques perfectament aïllades, en les quals la professionalitat queda per davant de la comprensió. Aquesta unilateralitat produeix un avorriment al convertir-ho tot en rutina. Així la formació esdevé un treball sense sentit, en el qual lògicament és millor no sentir-se implicat. La cosa seria menys greu en el nivell escolar si hi hagués un àmbit en el qual els estudiants poguessin sentir-se implicats, però, almenys en els medis urbans, només queda la pseudocultura flotant sobre el no-res.

Els resultats d'aquest fet que hem descrit són detectables mitjançant alguns símptomes, entre els quals destaca la manca d'adequació del llenguatge utilitzat per una gran part de l'alumnat dels centres de secundària (i d'altres àmbits). Aquesta inadequació es manifesta en una pobresa de llenguatge tant des del punt de vista lèxic com del sintàctic. La pobresa de vocabulari condueix a reforçar una tendència que, segons els lingüistes, es produeix moderadament en totes les llengües: utilitzar poques paraules diferents per designar moltes coses (penseu, a títol d'exemple, en la constant utilització del verb *to get* per les persones de llengua anglesa de nivell cultural baix). Si aquesta tendència s'exagera, i això succeeix a l'actualitat, com els lingüistes detecten, produeix en l'organització mental una manca de contorns definits en l'ús de les paraules, cosa creativa en un grau moderat, però que sempre produeix confusió i imprecisió en la referència a les coses. Per altra banda, la limitació de recursos sintàctics per establir relacions no permet explicar les coses de manera globalitzadora i sintètica, i per més que pot produir claredat, és una claredat esquemàtica que arriba a no servir per entendre més que l'esquema.

Tota aquesta misèria lingüística de la qual estem parlant limita la comprensió de les coses, alhora que limita també gran quantitat d'objectes que podrien haver estat abastats pel nostre interès.

Un altre símptoma perceptible a la societat en general i en el món escolar en particular és la pèrdua d'un marc general de la llengua que en permeti la distinció de nivells. Resultat d'això és una certa esquizofrènia: el llenguatge de la classe, dels llibres de text, etc., rebuscat, segons els estudiants, i que no s'entén perquè és rebuscat (no perquè expliqui coses que normalment no es poden explicar d'una altra manera), i el llenguatge quotidià simple, elíptic, ple d'imprecacions, que no permet explicar gran cosa.

Podríem, segurament, descriure més símptomes, però em sembla que en tenim prou per reconèixer la pseudocultura que ens va conformant (donant forma).

Cada vegada que defensem algunes assignatures en un pla d'estudis, crec que volem defensar, com he dit abans, un vell ideal de persona culta, lliure, bona, sàvia..., i la formació d'aquesta persona depèn de quines matèries se li ensenyin (no és el mateix estudiar astronomia que astrologia, història o «formació del espíritu nacional»... ) però especialment de quins siguin els objectius de l'estudi d'aquestes matèries: si fomenten l'autèntic coneixement, si

contribueixen a la creació de cultura autènticament humana, aquestes matèries seran adequades. En aquest sentit *defensaria* la presència de la filosofia a l'ensenyament secundari sempre que fos un espai per a la reflexió i l'autèntic pensament i amb això vull indicar, repetint idees ja expressades en altres ocasions, que la filosofia ha de fomentar (o crear, en el cas que no h'hi hagi) l'esperit crític, perquè la crítica és, en paraules d'Adorno, el que permet al pensament ser senyor d'ell mateix i crear així un asil per a la llibertat<sup>3</sup>.

La filosofia s'hauria d'articular com una pràctica interdisciplinària (que de cap manera vol dir enciclopèdica), en la qual l'aprofundiment i la generalització de les qüestions evitessin l'atomització i la desorganització del saber que produeix l'especialització prematura. Aquest estudi hauria de constituir-se entorn de dos eixos: un, la més absoluta actualitat respecte als seus temes; i l'altre, l'assimilació més acurada possible de la tradició cultural. El primer d'aquests eixos hauria d'orientar l'interès cap al coneixement científic en sentit ampli, i el segon cap a la lectura dels clàssics de tots els temps, i no únicament per un interès estètic o de curiositat pel passat. La tasca del professor de filosofia hauria de ser la de dirigir, planificar, discutir i participar en aquesta activitat que segurament no seria ensenyar filosofia, però sí ensenyar a filosofar.

De totes maneres, un podria finalment preguntar-se si la funció crítica només pot promoure's des de l'assignatura de filosofia...; possiblement podria fer-se des d'altres indrets, però sempre haurien de ser camins que portessin a la formació d'éssers humans capaços de viure com a tals entre els altres humans.