

Com ensenyar filosofia¹

Sobre el paper de la filosofia a l'ensenyament secundari i la seva didàctica

AMBRÒS DOMINGO BELANDO

ambros.domingo@gmail.com

Resum: En aquest text, en primer lloc i contra algunes veus dominants, dono algunes raons per les quals la filosofia hauria de mantenir la seva presència en l'ensenyament secundari i, en particular, un tipus de filosofia adreçada a la comprensió dels problemes filosòfics. En segon lloc, insisteixo en la importància de la comprensió primer del problema filosòfic per poder després introduir les diferents posicions filosòfiques pertinents — de fet, proposo aquesta estratègia per transmetre en general qualsevol contingut filosòfic. Il·lustro això últim amb la intuïció pura kantiana del temps, per bé que l'estratègia és extrapolable pràcticament a qualsevol qüestió filosòfica.

Paraules clau: didàctica de la filosofia, comprensió, ensenyament secundari, Kant.

How to Teach Philosophy

Abstract: First, in this paper I give some reasons to maintain the presence of the philosophy in secondary schools —against some dominant voices that point to an opposite direction. In particular, I maintain the presence in secondary schools of a type of philosophy that aims at understanding philosophical problems. Second, I insist on the importance of understanding the philosophical problems in order to introduce different philosophical positions concerning each problem. In fact, I suggest that this strategy is central when explaining philosophical contents. Finally, I illustrate my proposal with the Kantian pure intuition of time, although I also note that the strategy I suggest can be extrapolated to virtually any philosophical question.

Key words: didactics of philosophy, understanding, secondary school, Kant.

1. Agraïixo els comentaris de Patricia Orcajo Jiménez i d'Ernest Weikert García; així com també els dels assistents a la sessió sobre didàctica de la filosofia en el IV Congrés Català de Filosofia celebrat a Vilafranca.

1/ El paper de la filosofia

En aquests darrers anys sembla haver-hi un renovat interès, per dir-ho així, almenys aquí a Catalunya, pel que fa a la filosofia o, més en particular, per difondre la filosofia. Proliferen els cafès filosòfics, els programes en emissores de ràdio locals sobre filosofia, una sèrie a TV3 articulada al voltant d'un professor de filosofia de secundària, un programa sobre filosofia al canal 33; edicions de textos filosòfics en col·leccions de divulgació, etc. De manera paral·lela, però, a tot aquest increment de la presència de la filosofia, des de determinats àmbits se segueix qüestionant si és necessari o no ho és ensenyar filosofia, i en particular si és necessària la presència d'aquesta matèria a l'ensenyament secundari. Tenim, doncs, dues posicions que semblen caminar en direccions contràries. I d'aquesta divergència sorgeixen diverses qüestions encadenades: ¿té interès per a la vida de les persones la mena de preguntes que es fa la filosofia, o no en té? I si en té, cal ensenyar filosofia als instituts? I si sí que cal ensenyar-la, què cal ensenyar i com fer-ho?

És interessant constatar que la situació actual a Espanya, pel que fa a la presència de la filosofia a l'ensenyament secundari, és millor que la que tenen altres països propers. En efecte, en molts països la filosofia ha estat ja desplaçada de les aules de secundària. En alguns encara es manté, però és cursada únicament per uns pocs alumnes de determinades especialitats. També és cert que en altres països, com ara els EUA, si bé la filosofia no és present en general a la secundària, moltes de les millors universitats ofereixen cursos de filosofia als estudiants de qualsevol facultat amb la finalitat de desenvolupar la seva capacitat d'anàlisi i d'esperit crític.

Però aquest no és l'únic entrebanc. Entre els qui defensen la presència de la filosofia a l'ensenyament secundari existeix també una disparitat de criteris a l'hora de precisar quina mena de filosofia és necessari ensenyar. A grans trets, i exagerant els termes, trobem dos pols antagònics. Per un costat, hi ha una concepció de la filosofia d'acord amb la qual la filosofia és una cosa més aviat fosca i complexa que no cal —ni es pot— desemmascarar mai del tot; per un altre costat, hi ha una altra concepció que persegueix per sobre de tot aclarir els conceptes i les nocions a fi que els problemes resultin clars de manera evident.

Totes dues posicions tenen pros i contres: la primera posició sembla que recull més els aspectes culturals fruit d'una tradició (però sembla que no acaba de clarificar per als no iniciats —i de vegades tampoc per als iniciats! — algunes de les discussions); la segona posició sembla que contribueix al desenvolupament de la capacitat analítica i crítica (però probablement perd de vista alguns aspectes culturals contextuals i tot sovint rep acusacions de simplificar els problemes filosòfics). En aquesta discussió jo sempre m'inclino per la segona de les opcions. I aquest «sempre» és encara més en majúscules si del que es tracta és de l'ensenyament de la filosofia a secundària.

Avui dia la filosofia s'imparteix en els instituts a 1r i a 2n de batxillerat. Les matèries són diferents: la matèria de 1r de batxillerat és Filosofia i aborda qüestions centrals de la filosofia. La matèria de 2n de batxillerat és Història de la filosofia i planteja les idees de diferents filòsofs al llarg del temps. És clar que hi ha una relació entre totes dues matèries, perquè al capdavall els problemes que es presenten a 1r de batxillerat són els que discutiran els autors que es veuran més endavant a 2n de batxillerat. A partir del curs 2016-17 els alumnes haurien de poder triar una matèria de filosofia també a 4t d'ESO.

Més enllà d'una discussió curricular, reprendré ara les qüestions que havien sorgit abans: acceptaré que la mena de preguntes que es fa la filosofia sí que té interès per a la vida de les persones —això sembla difícilment objectable. Així les coses, la qüestió és: cal ensenyar filosofia als instituts? I si sí que cal ensenyar-la, què cal ensenyar i com fer-ho? —a això últim fa referència justament el títol d'aquest treball. Abans, però, d'abordar les dues darreres qüestions, voldria dir alguna cosa sobre la primera.

2/ Cal ensenyar filosofia als instituts?

No discutiré aquí la qüestió sobre els diferents enfocaments de la filosofia. Vull simplement esgrimir dues raons que considero rellevants per defensar la presència de la filosofia als instituts —i també a les escoles.

La primera raó, que la filosofia planteja preguntes que són rellevants per a la vida humana i que no estan encabides en cap de les altres ciències. El currículum que el Departament d'Ensenyament planteja per a la matèria Filosofia de 4t d'ESO, una matèria optativa i introductòria a la filosofia, em sembla rellevant per il·lustrar això:

- Alguns exemples de temes filosòfics.
- La distinció entre aparença i realitat
 - La mort i el sentit de la vida.
 - Val la pena actuar bé?
 - Podem provar l'existència de Déu?
 - Tenen drets els animals?²

Si pensem que avançar en la comprensió de la naturalesa del món, de l'existència humana, de les accions que duem a terme, del nostre paper en la societat, etc., és necessari i valuós per viure una bona vida, aleshores sens dubte que és també necessari i valuós enfrontar els joves a preguntes d'aquesta mena.

2. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6945, pàg. 271.

La segona raó, que la filosofia té com a instrument la bona formulació de preguntes, el bon raonament. Això no és exclusiu de la filosofia, és clar, però sí que n'és part constitutiva. Qui adquireixi bones estratègies d'anàlisi, d'argumentació, etc., sens dubte que les podrà aplicar a diferents àmbits del coneixement teòric i pràctic; però aquestes estratègies s'ensenyen de manera explícita a l'hora de fer filosofia. A tall d'exemple, novament alguns epígrafs de la matèria Filosofia de 4t d'ESO:

La filosofia i el filosofar.

[...]

- Com es fa filosofia?
- Veritat, opinió i saber.
- Les estructures de l'argumentació.
- Anàlisi crítica de la validesa dels arguments.
- Com escriure filosofia³.

Totes dues raons condueixen, al meu entendre, a sostenir que sí que cal ensenyar filosofia als instituts i a les escoles. Resta obert discutir a partir de quina edat. En qualsevol cas, és un fet àmpliament reconegut que hi ha un projecte endegat de fa temps sota el nom de Filosofia 3/18 que pretén iniciar la reflexió filosòfica ja des d'una edat ben matinera, els 3 anys, amb la idea que fer-se les preguntes adequades (com suggeria, de fet, Sòcrates) és una manera d'educar la manera de pensar sobre el món i de com entendre'l. Aquests projectes han estat objecte de diferents estudis, alguns dels quals conclouen que els nens que aprenen filosofia (per exemple a P4C, al Regne Unit) obtenen millors resultats en matemàtiques, autoestima, parlar en públic, etc.⁴

3/ Què cal ensenyar i com cal ensenyar-ho?

L'objecte d'estudi de la filosofia és ben ampli. A l'ensenyament secundari és important acotar les qüestions filosòfiques a tractar i seleccionar alguns dels problemes centrals de la filosofia⁵. D'altra banda algunes de les qüestions

3. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6945, pàg. 271.

4. Vegeu: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/index.php/projects/philosophy-for-children>

5. En aquest sentit, les propostes curriculars de les matèries de filosofia articulades a la LOMCE no semblen en absolut aconsellables. Per exemple, com a estàndard d'aprenentatge avaluable per a 2n de batxillerat el *Real Decreto* 1105/2014, en el qual s'estableix el currículum bàsic, proposa, entre d'altres, qüestions com ara les següents (pàgines 332-3 i 500): «3.3. Respeta el esfuerzo de la filosofía de Ortega y Gasset por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales y culturales de la Edad Contemporánea española, valorando positivamente su compromiso con la defensa de la cultura y la democracia.

centrals en filosofia (què és la virtut?, quina és la millor manera de viure?, etc.) són qüestions en les quals es podria caure amb facilitat en un posicionament per part del professorat. Per tot això és important remarcar almenys dos fets rellevants.

El primer, que l'ensenyament de la filosofia no és pas un adoctrinament. Es tracta que els alumnes:

1) siguin capaços de reconèixer quins són els problemes filosòfics rellevants; i

2) siguin capaços de determinar quan s'està pensant correctament sobre aquests i altres problemes.

El segon, filosofia no és el mateix que història de la filosofia. Ara bé, hauria de resultar clar per a tothom que la mena d'història de la filosofia que és aquí rellevant és, en últim terme, l'anàlisi que s'ha fet dels problemes filosòfics al llarg de la història. Hi ha dues maneres d'abordar el que anomenem «història de la filosofia». Per un costat, podem fer anàlisis completament hermenèutiques dels pensaments dels filòsofs atenent al seu context històric i cultural, en el sentit que discutim què significa en cada autor, en cada context, cadascun dels problemes, cada terme emprat, quines són les seves implicacions, etc. Per interessant que aquesta mena d'anàlisi sigui, que ho és i molt, al meu entendre cau fora de l'abast de l'ensenyament de la filosofia a secundària —però, és clar, no d'una facultat de filosofia. Per un altre costat, hi ha una altra manera d'abordar la història de la filosofia d'acord amb la qual es reconeixen algunes qüestions fonamentals (què són les coses?, què podem conèixer?, hi ha principis morals absoluts?; etc.) que les persones ens hem plantejat al llarg de la història. D'acord amb aquest altre enfocament, només quan hàgim identificat i comprès aquests problemes *a l'actualitat*, aleshores tindrà sentit pensar sota quina forma es plantejaven els problemes en qüestió els diferents filòsofs. En cursos introductoris de filosofia penso que aquesta opció és la més rellevant. Si no hi ha primer una comprensió del problema, aleshores no hi ha problema per pensar —únicament queden paraules més o menys connectades per repetir, sense arribar a copsar el rerefons del que es dirimeix; però aquest plantejament resulta prou estèril per aprendre filosofia.

4.1. Identifica conceptos de Habermas, como conocimiento, interés, consenso, verdad, enunciado, comunicación, desigualdad o mundo de la vida y conceptos de la filosofía postmoderna, como deconstrucción, diferencia, cultura, texto, arte y comunicación, entre otros, aplicándolos con rigor. [...] 4.4. Estima el esfuerzo de la filosofía de Habermas y del pensamiento postmoderno por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando positivamente su esfuerzo en la defensa del diálogo racional y el respeto a la diferencia. 5.1. Conoce, explica y argumenta sobre las principales tesis de filósofos postmodernos como Vattimo, Lyotard y Baudrillard reflexionando sobre su vigencia actual». Al meu parer, cap d'aquestes qüestions no és central pel que fa als problemes centrals de la filosofia que caldria assolir en un primer terme.

A més, per analitzar bé i comprendre els problemes cal haver adquirit uns hàbits de raonament que cal estudiar i exercitar. Altrament el discurs és buit, les raons se superposen i no tenim criteris per dictaminar quines raons són les adequades ni quins arguments són els correctes.

He apuntat que hi ha dos objectius que justifiquen i alhora encoratgen el fet que s'hagi d'ensenyar filosofia: (1) determinar quins són els problemes filosòfics rellevants; i (2) determinar quan s'està pensant correctament sobre aquests i altres problemes.

D'acord amb la meua experiència en aules de secundària, només quan algú s'adona que un problema és un veritable problema aleshores li troba un sentit i dedica el seu esforç a pensar-lo. Val a dir que això no és una particularitat específica de la filosofia, el mateix succeeix, al meu parer, en matemàtiques, física, biologia, història, etc. La diferència entre repetir un problema i explicar-lo, havent-lo primer comprès, és fonamental.

Vull distingir tres estadis en aquest procés:

- 1) motivació per identificar el problema (la qual cosa implica el seu reconeixement en tant que problema);
- 2) comprensió de la solució al problema (o de les possibles solucions); i
- 3) anàlisi crítica de les solucions.

Òbviament aquests tres estadis no tenen per què presentar-se sempre en un ordre lineal, sense interactuar l'un amb l'altre. Avançar una possible solució pot ajudar a comprendre un problema, i plantejar una anàlisi crítica d'una solució pot ajudar a comprendre la pròpia solució.

En l'àmbit de l'ètica aplicada són múltiples els intents d'aproximar-se a un problema filosòfic a partir d'analogies, situacions contrafàctiques, etc., que ajuden a la comprensió del problema a elucidar. En altres àmbits de la didàctica de la filosofia la persecució en primer lloc de la comprensió del problema no és tan present —o no ho és en absolut. I això no deixa fins a cert punt de ser sorprenent, perquè precisament molts dels autors clàssics que són en general objecte d'estudi donaven força importància a l'explicació de les seves idees a partir d'exemples o directament a partir d'experiments mentals⁶.

Il·lustraré els tres estadis anteriors en una qüestió epistemològica central en la història del pensament: les condicions *a priori* kantianes de la sensibilitat.

Kant i el temps

Kant és un autor crucial a la història del pensament occidental. Volem que els alumnes coneguin el pensament de Kant. Tot el pensament de Kant? Sens dubte que no és això el que volem, el que volem és que tinguin una noció

6. Vegeu Cohen (2010).

clara de quines són les principals aportacions de Kant a la història del pensament —almenys en qüestions d'epistemologia i d'ètica. Recordem, però, que hi ha tres estadis necessaris per arribar a la comprensió: (1) motivació per identificar el problema (això comporta identificar el problema i reconèixer-lo com a tal); (2) comprendre la resposta al problema; i (3) analitzar de manera crítica aquesta resposta. (3) és, és clar, la part més complexa; però sovint ve determinada per la manera com construïm (2).

Pràcticament la totalitat de manuals d'història de la filosofia aborden l'epistemologia que Kant desenvolupa a *Crítica de la raó pura*. L'obra *Crítica de la raó pura* inclou tres divisions d'acord amb les quals Kant analitza el coneixement, i en una d'aquestes divisions, l'estètica transcendental, ens parla de l'espai i del temps.

D'acord amb Kant, el temps és una condició transcendental de l'experiència (també ho és l'espai), una intuïció pura. La cosa és, què vol dir això?, com s'ha d'entendre? I per què, el fet d'entendre-ho, pot ser d'interès per a un alumne de secundària que no tingui una declarada vocació filosòfica?

La majoria de manuals tracten la qüestió com segueix:

«El coneixement sensible: espai i temps

La presència d'un objecte alerta la nostra capacitat receptiva, que hi entra en contacte immediatament a través de la intuïció sensible. Hi ha, doncs, una col·laboració paral·lela entre objecte i sensibilitat. Aquestes afeccions a la sensibilitat que provenen de l'experiència i són a posteriori constitueixen la *matèria del coneixement*, que immediatament són ordenades *a priori* mitjançant les *formes de la sensibilitat*. La sensibilitat percep els objectes ordenats en un espai i en un temps»⁷.

Al meu entendre, però, aquesta explicació pot ser molt vàlida si i només si prèviament hi ha (1) una motivació per identificar el problema al qual Kant s'adreça (i, per tant, hi ha una comprensió d'aquest problema i un reconeixement del problema com a tal).

Una proposta explicativa aniria com segueix.

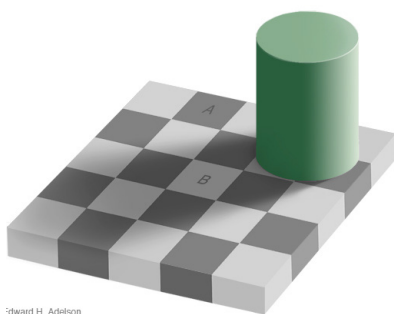
1/ Motivació per identificar el problema

Coneixem el món tal com és? Aquest no és el cas. Tenim almenys dos tipus de motius per qüestionar la fiabilitat de l'experiència: per un costat les dades que ens proporcionen els sentits no semblen correspondre's amb com són realment les coses; per un altre costat, a més a més, la manera com

7. En aquest cas es tracta del manual *Història de la filosofia* (M. Maceiras, et al., 2009, 228) —les cursives en el text són negretes dels autors. En qualsevol cas, la majoria de manuals en fan un tractament semblant.

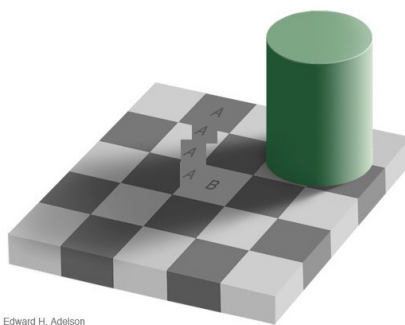
construïm les nostres representacions mentals està determinada per la nostra pròpia constitució (i en això em voldré centrar d'aquí a un moment).

Deia, primer, que les dades que ens proporcionen els sentits no semblen correspondre's amb com són realment les coses. Les il·lusions òptiques són un bon instrument per il·lustrar la falta de confiança que hauríem de tenir en els nostres sentits si el que volem és saber com són realment les coses. Per exemple, la il·lusió d'Edward H. Adelson⁸ sobre el color dels escacs d'un tauler d'escacs (Figura 1). La pregunta que ens hem de fer és si els escacs marcats amb una 'A' i una 'B' a la Figura 1 són, o no són, del mateix color, i la resposta, tal com prova el dibuix de la dreta (Figura 2), és que sí que són del mateix color!



Edward H. Adelson

Figura 1



Edward H. Adelson

Figura 2

Ja tenim clar que no veiem el món tal com és. No només pel que fa al color, tal com mostra la il·lusió anterior, sinó també pel que fa a altres característiques que atribuïm a allò que ens representem, com ara al fet que atribuïm moviment a determinades representacions⁹, i també a d'altres aspectes d'allò que percebem. En realitat no cal apel·lar a les il·lusions òptiques per adonar-nos d'això. Podríem mostrar com l'estereòpsia pròpia de la naturalesa humana ja determina que construïm les imatges que ens representem amb la informació que capta cadascun dels nostres ulls, o que en procés d'atenció el cervell descarta informació que rep, però que no arribem a ser conscients que percebem, etc. Però en qualsevol cas les il·lusions òptiques són un instrument colpidor per adonar-nos de la distància entre com ens representem les coses i com pensem que són a la realitat.

A hores d'ara hauríem d'estar ja convençuts, doncs, que no veiem les coses tal com són, els sentits ens les distorsionen (o, per dir-ho d'una altra

8. <http://persci.mit.edu/gallery/checkershadow>.

9. Per exemple, la il·lusió «rotació de serps», sobre l'aparència de moviment, elaborada pel professor Akiyoshi Kitaoka (<http://www.ritsumeai.ac.jp/~akitaoka/index-e.html>).

manera, els sentits determinen com veiem les coses els humans). Assumit això, ja hem avançant en la motivació per identificar el problema: ¿com són realment les coses, si els sentits ens en donen una visió enganyosa? Ara bé, ¿únicament els sentits són els responsables d'aquesta distorsió?

He dit abans que la manera com construïm les nostres representacions mentals està també determinada per la nostra pròpia constitució. Què vol dir això, exactament?

Compliquem una mica més les coses. Observem aquesta fotografia (Figura 3):



Figura 3

A la fotografia veiem una tassa i un vagó de tren (de joguina). La pregunta ara és: on és la tassa? És davant del tren? És darrere del tren? Es tracta d'una tassa transparent? És el tren, el que és transparent?

Sens dubte que és una fotografia estranya. Val la pena remarcar que es tracta d'una fotografia i no pas d'un muntatge fotogràfic. La fotografia s'ha pres amb una exposició de 4". El tren era *davant* la tassa i, passats 2", es va retirar (molt ràpidament) el tren —sense tancar el diafragma de la càmera— i aleshores la tassa va romandre sola davant la càmera durant 2" més. La posició inicial era, per tant, aquesta:



Figura 4

La càmera ha recollit en una sola imatge tot el que ha captat durant 4". I la idea és, doncs, que si els humans recollíssim també en una sola imat-

ge tot el que captem cada x segons, *veuríem* coses com ara les fotografies que enregistra la càmera: objectes sòlids en moviment els veuríem transparents, o també borrosos (com quan fem una fotografia d'un objecte en moviment). Molt probablement, entre els enunciats amb què descriuríem el món en trobaríem alguns com ara aquest: «Les muntanyes són sempre opaques; però els objectes que es mouen poden arribar a ser transparents». Com que les muntanyes no es mouen, per més que totes les dades que durant 4" captés la nostra experiència d'una muntanya les reuníssim en una mateixa representació mental, mai no arribaríem a captar què hi ha al darrere d'una muntanya. No succeiria el mateix, però, amb un autobús: si estigués parat, el veuríem opac, com les muntanyes; però si estigués en moviment i recollíssim en una sola representació mental tot el que captés durant 4", és clar que veuríem coses que hi ha al darrere de l'autobús en moviment quan aquest autobús hagués marxat del nostre camp de visió. I aleshores aquest autobús, com el tren de la Figura 3, esdevindria semi-transparent.

2/ *Comprendre la resposta al problema*

La conclusió a la qual volem arribar és que no percebem el món tal com és, però no únicament perquè els sentits ens donin una visió del món que depèn de les capacitats sensorials humanes, sinó perquè la manera com estructurem temporalment les dades de l'experiència condiona com veiem el món.

Podríem dir: «si nosaltres fóssim com la càmera fotogràfica, veuríem imatges com ara la Figura 3 de més amunt». Però el cas és que nosaltres *som* com la càmera fotogràfica. Percebem no una imatge cada 4", sinó que distingim unes 24 imatges per segon (tant és aquí la quantitat exacta). La qüestió és que si distingíssim, per exemple, 300 imatges per segon, és clar que percebriem la llum fluorescent no com a contínua, sinó parpellejant 50 vegades per segon. O veuríem les pel·lícules del cinema com una successió d'imatges estàtiques, sense percebre cap il·lusió de moviment, que és el que ens succeeix ara. Per tant, l'ordenació temporal, el fet que diferents experiències convergeixin, o no convergeixin, alhora, no és res que provingui de l'experiència, sinó que és la manera com nosaltres estructurem l'experiència. En paraules ara de Kant, l'ordenació temporal és una condició a priori de l'experiència, una intuïció pura.

Ara ja podem adreçar-nos novament a Kant (o a un text d'un manual que s'ocupa de Kant) i veure quina solució ens està donant:

«Tot objecte es dona en un *espai* i en un *temps*. Aquestes condicions espaciotemporals són les formes a priori de la sensibilitat externa (*espai*) i interna (*temps*). *Espai* i *temps* es troben en la raó del subjecte prèviament a qualsevol experiència, fent-la possible. Per això són estructures transcendents o con-

dicions que permeten conèixer els objectes: tot el que pensem ho pensem en un espai i temps concrets»¹⁰.

Encara més, podem comprendre per què Kant està fent el que s'ha convingut a anomenar «gir copernicà» pel que fa al coneixement: allò que coneixem és la manera com adaptem el món a les nostres capacitats cognitives, i no pas a l'inrevés.

Discutir la manera com Kant aborda aquesta distinció és fructífer, doncs, si i només si abans s'ha reconegut amb claredat a quin problema s'està adreçant Kant.

3/ Analitzar críticament la resposta

La separació entre allò que sigui el món i la manera com ens el representem, separació que es veu clara en el cas de les il·lusions òptiques de les Figures 1 i 2, i també en el cas de la fotografia de la Figura 3, ha encetat un problema. Aquest problema guarda relació amb diferents anàlisis del coneixement al llarg de la història del pensament. Per exemple, davant de la discussió sobre el grau de fiabilitat d'allò que capten els nostres sentits, Plató orientava el veritable coneixement cap a una altra dimensió allunyada de l'experiència; Descartes observa també aquest problema pel que fa a la certesa que tenim sobre el món extern i vol resoldre'l donant per bons aquells aspectes del món extern que la raó, per dir-ho així, construeix a partir de l'experiència; Hume descarta per complet la possibilitat de conèixer res que vagi més enllà de la pròpia experiència (en particular, no podem conèixer tal com és el món extern que presumptament causa les nostres experiències); etc.

Cadascuna d'aquestes anàlisis mereix ser desenvolupada amb detall, més enllà de l'esbós que aquí simplement he apuntat, i mereix també ser contrastada amb les altres anàlisis, tot observant quins avantatges té i quines pèrdues explicatives comporta; però sempre tenint en compte quina és la qüestió de fons a la qual s'està intentant donar resposta. Només si els alumnes han identificat el problema com a real (i aquesta era la finalitat de la introducció de les il·lusions òptiques i també de la introducció de l'analogia entre la manera com construïm les nostres representacions mentals i la manera com «construeix» fotografies una càmera fotogràfica), només si el reconeixen com un fet que en realitat condiona també la seva pròpia experiència, podran aleshores copsar millor el valor de les respostes a aquest problema que la filosofia proporciona.

10. Vegeu novament el manual anterior d'història de la filosofia (MACEIRAS, *et al.*, 2009, 228).

Conclusió

És difícil trobar publicacions didàctiques en català o en castellà equiparables, per exemple, a la publicació trimestral *Teaching Philosophy*¹¹. La majoria de les nostres publicacions filosòfiques se centren en la recerca especialitzada, però en general no aborden qüestions didàctiques. Per la seva banda, els manuals de filosofia de secundària proposen continguts que l'alumnat suposadament ha d'assolir; però en general tampoc no li proporcionen al professorat estratègies didàctiques encaminades a la comprensió dels problemes per part dels alumnes. Una possible explicació d'això últim és que els manuals volen adequar-se als continguts curriculars, i els continguts curriculars, com he apuntat pel que fa a la proposta curricular de la LOMCE (vegeu nota 5), no són al meu parer una aproximació prou centrada en el que ha de ser l'ensenyament de la filosofia a l'ensenyament secundari.

Aquesta manca de publicacions didàctiques no implica una manca de treball. A Catalunya, de fet, hi ha constituïts diferents grups de didàctica de la filosofia; però al meu entendre calen publicacions que recullin de manera sistemàtica tot aquest treball. En aquest sentit, valoro molt positivament que el IV Congrés Català de Filosofia hagi recollit un espai dedicat a la didàctica de la filosofia. Tant més perquè, com he anunciat al començament d'aquest treball, l'interès per la filosofia en la societat sembla mantenir-se vigent i, com he defensat també, aquest interès ha de veure's reflectit en una presència de la matèria a l'ensenyament secundari. Però, i aquesta és la principal proposta d'aquest treball, aquest ensenyament resulta poc fructífer si no abunda en primer terme en la comprensió de les qüestions filosòfiques centrals.

Referències

- COHEN, Martin; *El escarabajo de Wittgenstein y otros 25 experimentos mentales más* (traducció Gabriel Arnaiz i Francisco Cerén), Madrid: Alianza editorial, 2010.
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6945, de 28/8/2015, pàgines 1-305.
- MACEIRAS FABIÁN, Manuel, *et al.*; *Història de la filosofia*, Barcelona: Cruïlla, 2009.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. BOE núm. 3, de 3/1/2015, Sec. I., pàgines 169-546.

11. En català hi ha excepcions notables a aquesta mancança, com ara algunes publicacions del Grup de Filosofia del Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet, o algunes publicacions didàctiques de la Universitat de València.