

MARIONA CORCELLES SEUBA
ANTONI PUJADAS FERRER

LA CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT A L'AULA

FILOSOFIA, ESCRIPTURA I TREBALL COOPERATIU
AL BATXILLERAT



LA CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT A L'AULA

FILOSOFIA, ESCRITURA I TREBALL COOPERATIU
AL BATXILLERAT

MARIONA CORCELLES SEUBA
ANTONI PUJADAS FERRER

LA CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT A L'AULA

FILOSOFIA, ESCRITURA I TREBALL COOPERATIU
AL BATXILLERAT



El paper utilitzat en aquesta edició compleix els requisits mediambientals FSC, que garanteixen un circuit sostenible en tota la cadena de producció.

Edició i coordinació: Francesc Solà
 Disseny d'interiors i de coberta: Míriam Corchero
 Fotografia de la coberta: Age-Fotostock

© 2012, Mariona Corcelles Seuba, Antoni Pujades Ferrer
 © 2012 d'aquesta edició: Editorial Barcanova, SA
 Mallorca, 45, 4a planta. 08029 Barcelona
 Telèfon 932 172 054. Fax 932 373 469
 barcanova@barcanova.cat
 www.barcanova.cat

Primera edició: octubre de 2012
 Dipòsit legal: B-30923-2012
 Printed in Spain
 Impres a Gràfiques, 92

Reservats tots els drets. El contingut d'aquesta obra està protegit per la llei, que estableix penes de presó i multes, a més de les indemnitzacions corresponents per danys i perjudicis, per a aquells que reproduïssin, plaguessin o comunicuessin públicament, totalment o parcialment, una obra literària, artística o científica, o la seva transformació, interpretació o execució artística fixada en qualsevol tipus de suport o comunicada per qualsevol mitjà, sense l'autorització preceptiva.

Introducció 9

FONAMENTACIÓ TEÒRICA DEL PROJECTE

Ensenyar i aprendre filosofia en el segle XXI? 15

L'ensenyament de la filosofia al batxillerat 19

Com ensenyar filosofia en la societat del segle XXI? Enfocaments

de la didàctica de la filosofia 21

L'enfocament històric: la filosofia com un «saber»..... 22

L'enfocament pràctic: la filosofia com una «activitat»..... 24

L'enfocament competencial: ensenyar filosofia i a filosofar..... 28

El problema de l'objecte d'estudi de la filosofia. 31

El problema de la definició de l'activitat filosòfica:

les competències filosòfiques..... 34

L'aula com a comunitat d'aprenentatge de la filosofia: una

proposta per desenvolupar les competències filosòfiques a

partir del treball cooperatiu i l'escriptura filosòfica..... 41

Un model col·laboratiu de l'ensenyament i de l'aprenentatge..... 42

Com transformar l'aula de filosofia en una comunitat

filosòfica? 46

Una proposta per aprendre a construir la pròpia veu filosòfica

mitjançant l'escriptura 54

Però, per què una proposta centrada en l'escriptura filosòfica? 55

L'ensenyament de l'escriptura filosòfica 59

Activitats abans de l'escriptura: ajudes per a la representació

del text que s'ha d'escriure 62

Activitats durant l'escriptura i després d'aquesta: permeten la

regulació del procés d'escriptura i d'aprenentatge 62

L'escriptura col·laborativa com a pràctica filosòfica 63

POSADA EN PRÀCTICA DEL PROJECTE

Presentació de la comunitat d'aprenentatge de la filosofia..	69
La posada en marxa de la comunitat d'aprenentatge de la filosofia.	76
El desenvolupament de la comunitat d'aprenentatge de la filosofia.	89
Activitats inicials.	90
Activitats de desenvolupament del bloc temàtic.	95
Activitats de síntesi del bloc temàtic.	109
Conclusions	149
Annex: Textos filosòfics publicats a la revista <i>Zafra News</i>	155
Notes a peu de pàgina.	166
Referències bibliogràfiques.	170

**ALS NOSTRES ALUMNES DE L'INSTITUT JUAN MANUEL ZAFRA
PER AJUDAR-NOS A FER REALITAT AQUEST PROJECTE.**

**ELS QUE S'ENAMOREN DE LA PRÀCTICA SENSE LA TEORIA
SÓN COM ELS PILOTS SENSE TIMÓ NI BRÚIXOLA,
QUE MAI NO PODRAN SABER ON VAN.
LEONARDO DA VINCI (1452-1519)**

Amb aquest assaig pretenem reflexionar sobre la importància de la filosofia i de com s'ensenyava avui dia.

Actualment vivim en un món extraordinàriament canviant, en què les alteracions i transformacions socials, econòmiques i culturals se succeeixen a una velocitat vertiginosa, i aquest fet implica una nova manera de pensar i, en conseqüència, també una nova manera d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia.

Amb la reflexió i l'exposició que trobareu a continuació, pretenem trencar amb l'enfocament més tradicional de la filosofia, que es basa en la perspectiva individual del procés d'aprenentatge, el rol transmissor del professorat i la visió acumulativa del currículum de filosofia.

En l'actual societat de la informació, aquest model tradicional –heretat de la modernitat cartesiana i de la revolució industrial–, no ens permet tenir en compte el dinamisme i la «liquiditat» del món del segle XXI, com tampoc els reptes que aquest ens planteja.

En els últims anys, s'ha introduït amb força l'enfocament per competències en els diferents àmbits de l'aprenentatge, així com en el currículum de filosofia. Des de diferents instàncies –com per exemple l'actual llei educativa (LOE 2/2006), el projecte PISA o el nou Espai Europeu d'Educació Superior–, s'incideix en la necessitat d'ensenyar i avaluar no tan sols els

coneixements i les destreses dels alumnes, sinó també les seves competències.

En el cas de la filosofia, per a nosaltres aquest enfocament significa ensenyar als estudiants a fer un ús apropiat dels coneixements filosòfics en contextos pràctics o situacions «autèntiques», per tal que sàpiguen establir vincles entre la teoria i la societat actual. Creiem que els alumnes han d'aprendre a interpretar la realitat social des del punt de vista filosòfic. Nosaltres, a aquest procés d'aprenentatge complex, l'hem anomenat: *aprendre a construir la pròpia veu filosòfica*.

Per «construir la pròpia veu filosòfica» i, per tant, per treballar les competències filosòfiques, s'ha de trencar amb aquest model individual, transmissiu i acumulatiu de la filosofia que permet repetir la informació, però no pas necessàriament comprendre-la ni generar nou coneixement.

Per tal d'assolir aquesta fita, hem d'adoptar una visió més col·laborativa del procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia, que promogui la participació de tots els estudiants a l'aula, que introdueixi de manera organitzada el treball a partir de les competències filosòfiques i que seleccioni els continguts per tal de treballar-los en profunditat.

Les teories educatives més modernes avalen aquest model social de construcció de coneixement ja que entenen l'aula com una comunitat d'aprenentatge de la filosofia en què la participació, la cooperació i el diàleg són instruments vitals per aprendre.

Aquest nou model suposa un canvi en la manera d'ensenyar. Val a dir, però, que molts dels professionals que fa temps que ens dediquem a l'ensenyament no hem rebut mai una formació adequada en l'àmbit metodològic. Semblava que el simple

fet de dominar uns determinats continguts en acabar la carrera universitària, ja ens habilitava per llançar-nos a impartir classes. Es partia de la idea que la verbalització dels coneixements ja eren, per ells mateixos, metodologia i que, en el millor dels casos, d'ensenyar, se n'aprenia a partir de la pràctica i que no hi havia models generals que n'asseguessin l'èxit. A més a més, sovint hem tingut la mirada fixada en el retrovisor, mantenint la il·lusió –absurda i falsa–, que abans tot era millor, que els alumnes eren més disciplinats, que estudiaven i en sabien més, en comptes de tenir la mirada atenta en el futur i a adaptar-nos a aquest món nou, ple de possibilitats.

Amb aquest assaig pretenem oferir una proposta per treballar des d'aquest nou enfocament. Aquesta proposta fa ús del treball cooperatiu i de l'escriptura filosòfica per aprendre filosofia. Mostrarem els recursos que nosaltres fem per construir una comunitat d'aprenentatge de la filosofia, basada en un model col·laboratiu de la construcció del coneixement i en l'ensenyament de l'escriptura filosòfica com a dues eines fonamentals per aprendre a filosofar. També, a partir d'exemples que hem anat espigolant al llarg dels darrers anys, il·lustrarem la qualitat educativa d'aquesta proposta.

Pensem que el nostre projecte pot ser d'utilitat a tots els professors de filosofia de Batxillerat que volen iniciar-se o reforçar aquesta manera cooperativa i participativa de treballar la filosofia a l'aula, així com a totes les persones preocupades i interessades per l'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia avui.

El treball que presentem sorgeix de la reflexió conjunta sobre la pràctica a l'aula d'un professor de filosofia i una assessora psicopedagògica llicenciada en filosofia.

Hem estat compartint i dissenyant de manera progressiva aquesta proposta al llarg de més de quatre anys, posant-la en

pràctica a l'aula i intentant millorar-la a partir dels resultats dels alumnes, dels seus comentaris i especialment, a partir de la reflexió conjunta.

Per disposar d'una visió global del treball, i abans d'endinsar-vos a llegir-lo, a continuació us presentem la manera en què el trobareu organitzat.

Està estructurat en dos apartats: la fonamentació teòrica de la proposta i la posada en pràctica.

En el primer apartat, comencem reflexionant sobre la importància de l'ensenyament de la filosofia en la societat d'avui, per passar a analitzar i contextualitzar l'ensenyament de la filosofia en el sistema educatiu català. Un cop situats, revisarem les diferents maneres de concebre l'ensenyament de la filosofia amb l'objectiu d'aclarir la nostra posició en el marc del model competencial de l'ensenyament de la filosofia, i per plantejar el problema de la necessitat d'una definició precisa de les competències filosòfiques. A continuació, argumentarem els fonaments teòrics de la nostra proposta, basada en el model d'aula com a comunitat d'aprenentatge, i, per acabar, ens centrarem en l'ensenyament i la pràctica de l'escriptura filosòfica.

Un cop exposat aquest marc teòric que fonamenta i justifica la nostra proposta, en el segon apartat, referent a la seva posada en pràctica, mostrarem orientacions metodològiques, exemples d'activitats i recursos que hem emprat per fer possible aquest model. També exposarem les conclusions i valorarem els resultats obtinguts a partir de la reflexió i la recerca que hem dut a terme al llarg d'aquests anys.

FONAMENTACIÓ TEÒRICA DEL PROJECTE

ENSENYAR I APRENDRE FILOSOFIA EN EL SEGLE XXI?

Un dels trets identitaris que defineixen les societats contemporànies, especialment les occidentals, és indubtablement l'avenç tecnològic que ha incrementat la comunicació entre els humans, cosa que ha generat un context d'interdependència i globalització, que al seu torn ha revolucionat l'accés i la manera de gestionar el coneixement i ha donat lloc a l'anomenada societat de la informació.

La globalització i la configuració de comunitats cada cop més multiculturals suposen un dels reptes més difícils a què s'ha d'afrontar la nostra societat. Aquests fenòmens generen un seguit de problemes complexos com, per exemple, la relativització dels valors, el risc del pensament únic, els conflictes socials, religiosos i identitaris o la necessitat d'establir marcs de convivència i d'intercanvi que afavoreixin el diàleg intercultural.

A més a més, aquesta societat de la informació també es caracteritza per l'acumulació d'informació, la hiperespecialització dels sabers i dels àmbits professionals, així com per la necessitat d'actualitzar-se de forma permanent al llarg de la vida. Aquest excés d'informació i de fonts informatives també incrementa la sensació general d'incertesa, el risc de fragmentació dels sabers i la manca de marcs d'interpretació interdisciplinaris que ofereixin una visió global i complexa dels problemes vigents en el seu conjunt.

En poques paraules, doncs, vivim en una societat cada vegada més multidimensional, on els esdeveniments i les vivències se succeeixen d'una manera ràpida i accelerada. La lògica del progrés tecnològic ha anat forjant una cultura de «l'ara mateix» i de «la vida del corre-cuita» que sembla deixar poc espai per a valors com la paciència, l'escolta, el temps, l'autocrítica i la reflexió.

Des de quina perspectiva s'han d'abordar tots aquests nous reptes? Té la filosofia alguna cosa a aportar-hi? O, dit d'una altra manera, és important la filosofia per a la societat d'avui dia? Cal continuar potenciant la capacitat d'admiració i de reflexió sobre el sentit de la pròpia existència en els estudiants del segle XXI? És rellevant l'ensenyament de la filosofia o ha esdevingut una disciplina obsoleta?

En les últimes dècades, ha estat la UNESCO (sector de Ciències Socials i Humanes) qui ha manifestat, de forma particularment nítida, la seva preocupació per la posició de la filosofia en la societat contemporània.

Aquesta organització, nascuda l'any 1946, desenvolupa un programa per promoure les pràctiques filosòfiques a escala mundial i aquesta importància de l'ensenyament de la filosofia es va posar especialment de manifest en la *Declaració a favor de la Filosofia* (1995). En aquesta declaració, filòsofs de tot el món van reclamar el dret a la filosofia per a tothom i el deure de mantenir i ampliar el seu ensenyament.

Més recentment, l'any 2005, aquesta mateixa institució va iniciar una estratègia intersectorial per a la difusió de la filosofia en què l'ensenyament i la investigació en aquest camp han esdevingut un dels seus primers objectius¹. Dins d'aquest marc, s'ha portat a terme un estudi internacional sobre l'estat actual de l'ensenyament de la filosofia². Aquest estudi posa de manifest la incidència de la proposta de Matthew Lipman «Filosofia per a nens»,³ així com el sorgiment de noves pràctiques filosòfiques en contextos no acadèmics, com els Cafès filosòfics o l'assessorament filosòfic. També destaquen noves propostes per posar la filosofia a l'abast de tothom, com per exemple la celebració del Dia Internacional de la Filosofia o les Olimpíades filosòfiques. Aquestes pràctiques representen una nova tendència cap a una visió més pràctica i pròxima de la filosofia, que trenquen amb el plantejament elitista que ha predominat durant molt de temps.

Malgrat les iniciatives d'aquesta mena, el nostre treball també conclou que és innegable la crisi actual de la filosofia i el seu inqüestionable declivi en la societat contemporània, especialment en l'àmbit de l'Educació Secundària.

Aquesta sensació de declivi ve reforçada per les opinions dels qui pensen que la filosofia ha esdevingut una disciplina supèrflua o inútil, que aporta poc a la societat actual i que ha esdevingut una mena d'anacronisme, de ruïna arqueològica davant del poder innegable de la ciència i la tecnologia, que pretenen presentar-se com el coneixement «vertader», «objectiu» i «sòlid». Conseqüentment, i partint d'aquests posicionaments, l'estudi i la professionalització es consideren prescindibles.

Si analitzem les polítiques educatives i culturals dels diferents estats, sembla, en general, que l'ensenyament de la filosofia no és rellevant en el context actual. A escala mundial, veiem com no tots els països inclouen aquesta disciplina en el currículum educatiu de Secundària. A Europa (França, Itàlia o Espanya, entre altres) i a Amèrica Llatina (Xile o Mèxic, entre altres), la filosofia forma part de l'Ensenyament Secundari però, en canvi, en els països anglosaxons com els Estats Units o el Regne Unit, no hi ha aquesta tradició.

Davant d'aquestes posicions, nosaltres considerem que la filosofia és avui –igual que ho ha estat en d'altres moments històrics–, un instrument imprescindible per cultivar la reflexió crítica, per combatre el fanatisme a través del diàleg i per analitzar i qüestionar la societat contemporània.

La filosofia afavoreix un enfocament global i crític dels problemes universals de la vida humana i de l'existència, tot lluitant contra el risc de fragmentació i pèrdua de visions més integradores de la realitat. Aquest enfocament és imprescindible per poder abordar els problemes mundials contemporanis (societat del coneixement, crisi de la democràcia, educació per a tothom,

bioètica, diversitat cultural, diàleg entre civilitzacions, etc.) i per constituir una societat oberta i inclusiva.

Considerem que hi ha tot un seguit d'arguments, compartits per molts autors⁴, que confirmen aquesta importància de la filosofia avui i que podríem sintetitzar en els punts següents.

1. Contribueix a la formació de ciutadans del món i a la consciència de la condició universal humana, dels drets humans i del sentit humà, així com a la reflexió sobre el present, el passat i el futur de l'ésser humà.
2. Defensa l'emancipació de la humanitat: la formació de ciutadans lliures en contraposició a ciutadans obedients i manipulables. Defensa la llibertat de pensament.
3. Té el repte de desenvolupar la capacitat crítica i el pensament independent, la reflexió sobre la societat actual i els canvis que s'hi produeixen. Ajuda les persones a formar-se les pròpies creences i els propis punts de vista, tot desenvolupant una opinió argumentada, element fonamental per a una societat democràtica.
4. Finalment, aporta una visió global i interrelacionada i ajuda a desenvolupar la consciència dels problemes fonamentals de la ciència i de la cultura, factor imprescindible en un món cada vegada més interdependent, però a la vegada fragmentat.

En conclusió, creiem que la filosofia, tal com afirma la UNESCO (2007), és com l'escola de la llibertat perquè desenvolupa les eines intel·lectuals que han de servir per poder analitzar, entendre i dotar de significat conceptes bàsics com ara *justícia*, *dignitat* i *llibertat*, i per aprendre a interpretar críticament la societat actual a partir de la reflexió sobre la condició humana present, passada i futura. Avui dia, aquests aspectes són molt rellevants per combatre el risc de la fragmentació social a causa de

l'especialització i, alhora, per a la constitució d'una autèntica i no manipulada societat democràtica.

Tanmateix i paradoxalment, avui més que mai es mostra el malestar en l'ensenyament de la filosofia. A què és degut aquest malestar? En l'apartat següent intentarem analitzar-ne alguns aspectes dins el context educatiu català.

L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA AL BATXILLERAT

Com dèiem, aquesta crisi de la filosofia també es fa present a Catalunya i a l'Estat espanyol, on els responsables de les polítiques educatives no en promouen l'ensenyament, sinó més aviat al contrari. És així com no solament s'ha omès el que estableix la *Declaració de París* a favor de la filosofia (1995)⁵ –d'evitar fer ús del nom «filosofia» per anomenar pràctiques que no són pròpiament filosòfiques–, sinó que ens hem hagut de doblegar i adaptar a la pressió de la formació científica i tècnica, que devalua la formació en humanitats. Aquesta lluita política ha convertit l'educació en arma d'enfrontament d'interessos que no tenen res a veure amb la vertadera formació dels estudiants.

Aquesta és la conclusió que extraïem després d'observar com, durant les successives reformes educatives, i especialment amb la introducció del nou currículum promogut per la LOE (Llei Orgànica d'Educació 2/2006), es redueixen el nombre d'hores assignades a les matèries vinculades a la filosofia.

Sense anar més enllà, en la nova llei es passa de 3 a 2 hores setmanals a 1r curs, mentre que l'assignatura d'Història de la Filosofia de 2n de Batxillerat deixa de ser una matèria obligatòria a les proves d'accés a la universitat, perquè els alumnes poden escollir entre aquesta i Història.

També cal tenir en compte que s'introdueixen noves denominacions. La filosofia de 1r de Batxillerat passa a anomenar-se Filosofia i Ciutadania, i l'Ètica de 4t d'ESO, Educació Ètico-cívica. Aquest canvi respon a l'adscripció de la filosofia a l'àrea d'Educació per a la Ciutadania, fet que, com dèiem abans, representa una certa pèrdua de la seva especificitat.

En relació a aquesta tendència, De la Higuera (2008) destaca el perill que l'ensenyament d'aquestes noves matèries, amb aquests nous continguts, no es fonamentin en el principi de la llibertat, és a dir, en un enfocament filosòfic que permeti raonar i aprofundir en les bases de la societat democràtica, sinó que es converteixin en «doctrina» i acabin defensant uns valors –que per molt laics que puguin ser– es plantegin com els únics, definitius i mancats de problemàtica.

Aquesta situació de l'ensenyament de la filosofia a casa nostra i a l'Estat espanyol ha generat grans i nombroses reivindicacions des de diferents associacions i grups de professors de filosofia de Secundària (AD HOC-Associació per l'ensenyament de la Filosofia a Secundària a Catalunya, Societat Espanyola de Professors de Filosofia SEPFI i altres associacions vinculades a diferents comunitats autònomes), així com mobilitzacions per manifestar la *dignificació de la filosofia* en el nou currículum (com ara el Manifest per la Dignificació de la Filosofia, la Plataforma en Defensa de la Filosofia de Madrid i Castella-la Manxa, els blogs catalans reivindicatius *Salvem la filosofia, ara* o les diferents manifestacions convocades a diferents ciutats espanyoles i catalanes –concretament a Girona i més recentment a Igualada o Mataró).

Entre altres reivindicacions, es demana un increment de les hores lectives vinculades a la matèria pròpiament de filosofia per poder aprofundir en els continguts que ofereix aquesta disciplina i també per recuperar la denominació d'Ètica (4t d'ESO) i Filosofia (1r de Batxillerat) per a les matèries que la LOE anomena Educació Ètico-cívica i Filosofia i Ciutadania, respectivament, les

quals han d'assignar-se exclusivament a docents de l'especialitat de filosofia.

D'altra banda, un altre aspecte que no ajuda a millorar el panorama negatiu de l'ensenyament de la filosofia en l'Educació Secundària actual, és la manca d'estudis que posin de manifest la funcionalitat de la filosofia en aquest àmbit educatiu. En aquest sentit, el nostre treball pretén mostrar també empíricament la importància d'aquesta disciplina a Batxillerat.

Així doncs, podem concloure que, malgrat la importància d'aquesta disciplina en la formació dels joves a la societat contemporània, actualment el plantejament educatiu de la filosofia no sembla donar una resposta adequada a les inquietuds i els interessos de la comunitat disciplinar de la filosofia a la Secundària. Com a mostra d'aquest malestar, ens sembla adequat recollir les preguntes que es formulava recentment el filòsof català Josep Maria Terrabras per reflexionar sobre la importància d'aquest problema:

«¿No sabem encara què ha representat la filosofia en tot el pensament occidental? ¿No sabem que la ciència i la tecnologia més serioses s'alimenten de pensament, de molt pensament, d'argumentació i d'idees que provenen d'altres àrees de coneixement? ¿D'on podran els nostres alumnes aquestes idees si se'ls fa abandonar l'espai que ha inspirat la nostra civilització occidental des dels seus inicis? ¿Per què, doncs, es redueix la presència de la filosofia i dels seus professionals en els instituts a una posició pràcticament marginal?»⁶.

COM ENSENYAR FILOSOFIA EN LA SOCIETAT DEL SEGLE XXI? ENFOCAMENTS DE DIDÀCTICA DE LA FILOSOFIA

Amb la voluntat d'anar més enllà d'aquest malestar al qual ens hem referit, ens proposem, ara, analitzar els diferents planteja-

ments didàctics amb què s'ha intentat ensenyar filosofia. Tanmateix, cal dir que tradicionalment en l'àmbit filosòfic no hi ha hagut una excessiva preocupació per la didàctica de la filosofia⁷. Aquest fet s'agreuja, sovint, per l'escassa formació psicopedagògica del professorat de Filosofia a la Secundària.

L'ensenyament de la filosofia, des del nostre punt de vista, és un tema polèmic, no tan sols pel debat sobre si cal o no una didàctica de la filosofia, sinó també perquè, en cas d'acceptar-ne la necessitat i la importància, hi ha una certa ambigüitat en la definició de les característiques pròpies de l'activitat filosòfica.

Tot seguit farem un breu repàs a les dues concepcions clàssiques de l'ensenyament de la filosofia: l'enfocament històric i l'enfocament pràctic. Pretenem mostrar que, lluny d'entendre aquestes dues concepcions com a dicotòmiques, considerem necessària una didàctica de la filosofia més integradora, amb una definició més precisa de l'activitat filosòfica i vinculada a un enfocament competencial fonamentat en la psicologia educativa.

L'enfocament històric: la filosofia com un «saber»

Des de la tradició acadèmica italiana s'ha desenvolupat un enfocament historicista de l'ensenyament de la filosofia que posa l'èmfasi en la primordialitat dels continguts conceptuals i en la transmissió i la preservació *fidedigna* de la història de les idees filosòfiques com a patrimoni cultural. La filosofia s'identifica amb un «saber» relacionat amb la història de la filosofia i la seva tradició filosòfica.

Des d'aquesta perspectiva, la història de la filosofia esdevé la base preparatòria per a l'autèntic pensament filosòfic especulatiu, el qual és propi de l'àmbit acadèmic universitari i, per tant, no assolible en l'Educació Secundària. Així doncs, en certa mesura es promou una visió elitista de la filosofia, ja que, per la com-

plexitat del pensament filosòfic, la veritable filosofia es reserva a una minoria de persones capacitades per dur-la a terme, i per tant, es considera que la filosofia no és una disciplina accessible a tots els públics⁸. Seguint amb aquest raonament, la didàctica de la filosofia a la Secundària implicaria empobrir la riquesa d'aquesta disciplina perquè pot *desvirtuar* i fins manipular el *veritable* sentit de la filosofia. Així doncs, des d'aquesta perspectiva, ensenyar filosofia implicaria *traduir* o *copiar* de la manera més fidel possible els continguts de la tradició original filosòfica per a la seva transmissió. La classe de filosofia s'entén, doncs, com a reproducció d'un saber ja constituït⁹.

Alguns autors van encara més enllà negant, fins i tot, la possibilitat d'ensenyar filosofia en la mesura que la pràctica filosòfica s'entén com una experiència individual, és a dir, com «una trobada» que està mancada d'un camí que pugui ser ensenyat, tal com afirma G. Deleuze:

«Si pensar és un trobada, ensenyar a pensar té a veure amb afavorir aquella trobada, però no hi ha fórmules ni receptes per a això... Aprendre a pensar és impossible»¹⁰.

Així doncs, des d'aquests posicionaments, la didàctica de la filosofia pot convertir-se en un perill que degrada, dilueix i amenaça el «veritable sentit del pensament filosòfic»¹¹. I per tant, com és lògic, aquest corrent recela de les propostes psicopedagògiques.

Des del punt de vista de la psicologia educativa, volem destacar dues conseqüències que es poden derivar de l'adopció d'aquest enfocament:

- En primer lloc, aquesta visió transmissiva del coneixement comporta una concepció basada en una teoria directa de l'aprenentatge.¹² Aquesta teoria considera que la simple

exposició de l'aprenent al contingut d'aprenentatge ja li permet assolir els resultats d'aquest aprenentatge, els quals es conceben com una representació fidel o una simple reproducció del contingut exposat. Aquesta visió es considera reduccionista o ingènua perquè no es preocupa ni dels processos complexos ni dels contextos o condicions que possibiliten realment l'aprenentatge: se centra en el contingut sense tenir en compte l'activitat del subjecte per aprendre. És a dir, es representa l'aprenentatge de la filosofia com l'aprenentatge d'un contingut conceptual extern ja constituït o com un *producte prefabricat* que els alumnes aprenen per la mera exposició a aquest contingut, sense necessitat de mediatització didàctica. Així doncs, el tipus d'aprenentatge que promou és un aprenentatge reproductiu de la informació i poc reflexiu per part de l'alumne.

- En segon lloc, i en el cas que admetem la possibilitat d'una filosofia per als alumnes no universitaris, aquesta escissió entre una filosofia *autèntica i acadèmica* i una *filosofia adaptada als nivells dels alumnes* (Secundària, Primària, etc.) porta, en realitat, a una posició escèptica en relació amb la possibilitat d'ensenyar *l'autèntica filosofia* i, per tant, nega, de fet, la necessitat de la didàctica en la disciplina de la filosofia.

L'enfocament pràctic: la filosofia com una «activitat»

Des de la tradició acadèmica francesa, amb una visió més pràctica i procedimental de l'ensenyament de la filosofia, s'ha desenvolupat un enfocament de l'ensenyament de la filosofia a partir dels problemes o temes filosòfics, seguint el principi kantià segons el qual «No s'aprèn filosofia, sinó que s'aprèn a filosofar». Aquest enfocament trenca la idea de la filosofia com un *saber* o com un *producte acabat* perquè l'ensenyament de la

filosofia no es concep com la transmissió d'uns continguts i d'una tradició, sinó com una activitat i, com és obvi, es considera necessària una didàctica específica per a l'ensenyament de la filosofia¹³.

Des d'aquest punt de vista sorgeixen propostes de pràctica filosòfica des de diferents àmbits, no exclusivament acadèmics, i als quals ja hem fet referència abans, com ara els Cafès filosòfics, la Filosofia per a infants o els Assessoraments filosòfics i, tots ple-gats també formen part de la pràctica filosòfica contemporània. Per tant, aquesta ja no és una disciplina només reservada a una elit, sinó que és accessible a tothom: tots els éssers humans tenen el dret de practicar la filosofia¹⁴.

D'acord amb el que acabem d'exposar, i pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia en l'Educació Secundària, podem identificar diverses propostes didàctiques que es fonamenten en aquesta visió.

Concretament a l'Estat espanyol, la proposta de Caballero i Larrauri (1996) se situaria en aquesta tendència. Aquests autors proposen una didàctica basada en el treball dels textos filosòfics, els quals es consideren un problema a resoldre. Aprendre a desxifrar-los, a entendre'ls, a pensar-los, és el seu objectiu i per això treballen procediments de comprensió lectora. També Ignacio Izuzquiza (1982) proposa el mètode de *simulació gnoseològica*, el qual s'estructura a partir de la resolució de problemes i se centra en l'ensenyament d'aquests procediments.

Un altre exemple és la proposta de Domínguez Reboiras i Orio de Miguel (1985), anomenada *Mètode actiu de la filosofia* que, en sintonia amb els plantejaments de l'escola nova i la renovació pedagògica, vol potenciar una visió de la filosofia com a experiència vital, en connexió amb la vida dels alumnes. Pretenen que aquests se sentin protagonistes a través de l'explicació de les seves històries narratives de vida, les quals es connecten directament amb la filosofia.

Finalment, destaquem la proposta de Matthew Lipman *Filosofia per a infants*,¹⁵ que sorgeix a final de la dècada de 1970 als Estats Units i s'inspira en l'ideal kantian del pensament autònom com a condició per assolir una societat més lliure¹⁶. El programa de Lipman s'emmarca dins la tradició anglosaxona del pensament crític i ha esdevingut un dels moviments actuals més potents en didàctica de la filosofia. A l'Estat espanyol, aquesta proposta es dona a conèixer a partir de la dècada de 1980, amb Félix García Moriyón com a impulsor del *Centro Español de Filosofía para Niños*. A Catalunya, el Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia (IREF) també ha desenvolupat el projecte de Lipman i l'ha anomenat *Filosofia 3/18*, ajustant els materials al nostre currículum. La *Filosofia per a infants* promou el treball de la filosofia a partir de la lectura de novel·les filosòfiques especialment adaptades a l'edat dels infants. A través del diàleg socràtic, es treballen les habilitats comunicatives, d'investigació, de comprensió lectora, d'escolta activa, d'expressió oral i escrita i, fonamentalment, de raonament, ja que un dels seus objectius principals és educar en el pensament filosòfic com a fonament de la societat democràtica.

Tanmateix, des de la psicologia educativa, també convé considerar alguns riscos que es poden derivar d'aquest plantejament procedimental i actiu de la filosofia.

D'una banda, la primacia de l'activitat i dels continguts procedimentals pot acabar reduint l'ensenyament de la filosofia a l'ensenyament dels processos mentals lògics i abstractes. La filosofia pot acabar considerant-se lliure de continguts i, per tant, l'ensenyament de la disciplina restaria deslligat del coneixement de la tradició filosòfica i, en aquest sentit, com diu Hege¹⁷: «Un ensenyament només procedimental pot conduir a un coneixement buit». Quan es considera que la filosofia no té cap objecte específic d'estudi¹⁸, l'activitat filosòfica s'identifica amb el pensament crític¹⁹. Tanmateix, a aquesta reducció li cal, necessària-

ment, una definició més precisa dels continguts específics de la disciplina de la filosofia, tant a escala conceptual com procedimental i actitudinal, així com una definició més detallada i operativa de la pròpia activitat filosòfica, ja que si aquesta resta reduïda al pensament crític, aleshores ens hem de preguntar si tot pensament crític és ja, per ell mateix, filosofia? ¿La reflexió crítica en ciència o en altres disciplines socials o artístiques, és també una reflexió filosòfica? Considerem, doncs, que cal especificar en què consisteix aquest pensament crític en filosofia.

D'altra banda, per les característiques mateixes de la disciplina filosòfica, basada en el qüestionament –especialment en referència al mètode socràtic de la maièutica–, alguns autors²⁰ argumenten la mútua constitució entre la filosofia i la seva didàctica, és a dir, la mateixa filosofia fa ús del mètode socràtic com a fonament de la seva didàctica. La maièutica parteix de la teoria de la reminiscència, segons la qual el coneixement veritable es troba latent en la consciència de tots els éssers humans i expectant a ser descobert mitjançant les preguntes dialèctiques i l'ús del raonament lògic. Aquesta visió innata del coneixement contrasta amb l'actual visió socioconstructivista, que es fonamenta en les investigacions actuals en psicologia educativa. Des d'aquest posicionament es considera que el coneixement no es «descobreix» sinó que es «construeix» mitjançant la interacció amb els altres.

En aquest sentit també volem matisar les posicions individualistes, molt recurrents en filosofia, que accentuen l'activitat individual d'aprenentatge i recelen de les activitats més col·laboratives. O aquelles altres que, seguint visions més piagetianes, per tal de donar més pes a l'activitat de l'alumne, separen el procés d'ensenyament del procés d'aprenentatge, i el focalitzen en aquest últim²¹.

Des del nostre punt de vista, *l'aprendre a pensar per un mateix implica prèviament aprendre a pensar amb els altres, aprendre a inter-*

*pensar*²². Així doncs, des d'una epistemologia socioconstructivista, el coneixement es produeix a través de la *col·laboració amb els altres*, a través de l'acció conjunta i la pràctica guiada i, per tant, els processos d'ensenyament i d'aprenentatge es consideren processos eminentment interdependents.

L'enfocament competencial: ensenyar filosofia i ensenyar a filosofar

Hem revisat les dues tradicions clàssiques pel que fa a la didàctica de la filosofia: la visió de la filosofia com a «saber» i la visió de la filosofia com a «activitat» i voldríem acabar aquest apartat exposant una tercera via que sintetitza les dues posicions abans esmentades tot enriquint-les.

Des de la nostra perspectiva, la filosofia és inseparable del filosofar, i a l'inrevés. Per aquest motiu, malgrat que algunes postures dicotòmiques i excloents contraposen la filosofia al filosofar²³, creiem que un enfocament competencial de la didàctica de la filosofia, sostingut des de la teoria socioconstructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge, pot promoure la integració d'aquests dos enfocaments.

El principal objectiu d'un enfocament per competències és clarament el de connectar la teoria filosòfica amb la pràctica filosòfica, tot vinculant-la amb la realitat present i social dels estudiants. Per aquesta raó, l'aprenentatge de les posicions filosòfiques, dels autors i dels problemes filosòfics propis de la història del pensament és absolutament necessari per aprendre a interpretar la realitat contemporània des d'un punt de vista filosòfic i per aprendre a construir la pròpia veu *filosòfica*.

En aquest model competencial, la teoria i la pràctica es retroalimenten, ja que, per desenvolupar les competències, cal crear contextos d'ensenyament i d'aprenentatge significatius per als

estudiants i, per tant, funcionals i propers a les seves experiències vitals amb la finalitat que els vinculin, d'una manera activa, amb el món que els envolta.

En aquests contextos, els estudiants, a partir de la seva pràctica, han de mobilitzar els aprenentatges adquirits (procediments, actituds i conceptes) i reorganitzar-los per transferir-los a noves situacions, resolent adequadament la situació problemàtica plantejada, tal com passa a la vida quotidiana²⁴.

El nou currículum de filosofia que proposa la LOE, a diferència de l'anterior de la LOGSE, parteix d'aquesta visió competencial de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la filosofia. Concretament, en el Decret 142/2008 de la Generalitat de Catalunya sobre l'Ensenyament de la filosofia a Secundària, emfatitza la importància de la funcionalitat dels continguts, i del plantejament de «tasques significatives, complexes i preferiblement en contextos d'incertesa, en les quals pugui aplicar allò que sap i adonar-se'n de com s'hi enfronta i les resol».

Així doncs, sembla que el model competencial de l'ensenyament de la filosofia pot aportar una visió més integradora dels dos enfocaments esmentats.

Tanmateix, des del nostre punt de vista, no solament cal un enfocament competencial que promogui la pràctica filosòfica, sinó que cal enfrontar-se al problema d'esclarir i precisar en què consisteix aquesta pràctica filosòfica i, per tant, detallar els elements que caracteritzen la filosofia com a domini disciplinari i, consegüentment, detallar també els trets significatius de l'activitat filosòfica.

El currículum educatiu català (Decret 142/2008) descriu el pensament filosòfic com un *enfocament reflexiu i crític* o bé com la *manera de fer, crítica i radical*, i considera que, a través de la filosofia, es fomenten tres competències: *la competència reflexiva, crítica dialògica i argumentativa; la competència social i cívica, i la competència en l'anàlisi i síntesi crítica de textos filosòfics*.

A continuació recollim la definició de cadascuna i destaquem alguns elements que creiem que demanen una precisió més acurada:

- La competència **reflexiva, crítica, dialògica i argumentativa** implica la presa de consciència de la incertesa que envolta el món del coneixement, l'habilitat per identificar problemes filosòfics i **abordar-los de manera filosòfica**, per relacionar els coneixements en una concepció global del món i de les coses, per aprendre a pensar amb ordre i criteri i per exposar les opinions pròpies, respectant les dels altres i valorant-les, si escau, com una manera d'enriquir la pròpia visió de la realitat.
- La competència **social i cívica** es refereix a la dimensió social dels comportaments humans, a saber viure en una societat globalitzada, a ser comprensiu amb els altres en un món on els intercanvis i la mobilitat de les persones comporten contactes amb gent de diversa condició física, mental i cultural, a disposar de formació en valors democràtics i exercir-los de manera constant.
- La competència en **l'anàlisi i síntesi crítica** de textos filosòfics implica que l'alumne reconegui en els textos dels autors que són motiu d'estudi qüestions que es **poden abordar de manera filosòfica**; que sigui capaç d'analitzar-los i comentar-los en relació amb el moment històric i cultural en què s'han produït i, també, d'establir relacions amb altres posicions filosòfiques coetànies, bé anteriors o posteriors.

Malgrat el seu interès, des del nostre punt de vista aquestes tres competències són molt generals i, a la vegada, insuficients per dibuixar amb claredat en què consisteix, realment i de manera precisa, l'activitat filosòfica. Per això, en l'apartat següent intentarem abordar, en primer lloc, el problema de la definició de

la filosofia com a domini disciplinari i, en segon lloc, el problema de la definició de l'activitat filosòfica a partir de la revisió de diferents autors que, des de l'àmbit de la didàctica de la filosofia, pretenen, com nosaltres, avançar en aquesta línia competencial de l'ensenyament de la filosofia.

El problema de l'objecte d'estudi de la filosofia

«La filosofia es qüestiona a ella mateixa el que realment és: un tipus de coneixement? Però quin? Una pràctica? Però quin tipus de pràctica? I rep moltes respostes de diferents filòsofs: aprendre a pensar per un mateix o a viure en la saviesa; interpretar el món o transformar-lo; conformar-se amb l'ordre mundial o revolucionar-lo; perseguir el plaer o la virtut; aprendre a viure o a morir; pensar amb conceptes o metàfores. Les respostes a aquestes preguntes i a aquestes concepcions de pràctiques filosòfiques varien molt en les diferents cultures del món» (UNESCO; 2007, p. 251-252).

D'acord amb aquesta citació, hi ha diversitat de maneres de definir i d'entendre la filosofia i cap d'elles no es pot desvincular dels diferents contextos socials i culturals propis de cada moment històric. La filosofia, en els seus inicis, englobava totes les disciplines i sabers científics de l'època, però aquests, a mesura que han anat desenvolupant-se, s'han anat convertint en disciplines independents. Aquest fet ha comportat una redefinició del rol de la filosofia i de la seva activitat, així com de la relació amb les altres disciplines. Si la filosofia és un saber diferent de la ciència, de la religió i d'altres tipus de coneixement, en què consisteix aquesta diferència?

Creiem que la disciplina de la filosofia té una manera de conèixer pròpia i constitueix un domini disciplinari específic. Per tant, ens oposem a aquells que pensen que la filosofia no té

un objecte de coneixement propi. Des del nostre punt de vista, l'objecte de la filosofia és la reflexió sobre la condició humana i la seva recerca de sentit.

Les qüestions essencialment filosòfiques són les que tenen a veure amb la manera com l'ésser humà es comprèn a ell mateix i comprèn la seva relació amb els altres i amb l'entorn que l'envolta²⁵. La filosofia és l'única disciplina que es planteja qüestions generals en referència a la condició pròpiament humana. És en aquest sentit que Kant es formula les quatre preguntes fonamentals: *Què és l'ésser humà?*, *Què pot saber?*, *Què ha de fer?*, *Què pot esperar?*, les quals impliquen la capacitat d'interrogació i de reflexió sobre els grans problemes de l'existència humana vinculats a la dimensió natural, cultural, social, moral i espiritual de la condició humana al llarg de la seva història.

El tractament d'aquests problemes s'ha d'encarar des d'un punt de vista pluridimensional i considerant universalment els éssers humans²⁶. Aquest enfocament permet oferir una comprensió global i interrelacionada de la condició humana més concreta, però a la vegada, també, més universal.

Així doncs, d'una banda, la filosofia pretén descobrir el caràcter genèric o universal de les experiències humanes particulars, però també mostrar el caràcter contingent d'aquests principis universals. Generalitza l'experiència contingent humana però també la particularitza en els matisos de les realitats més concretes i diverses. Tal com apunta Xavier Rubert de Ventós (1990), el coneixement filosòfic no és només general i abstracte, sinó que se situa en la tensió dialèctica entre la relació particular/universal i, a l'inrevés, universal/particular.

D'altra banda, per aconseguir aquest propòsit a la filosofia li cal la col·laboració i l'intercanvi amb les altres disciplines. La filosofia és en essència interdisciplinària, i prova d'aquest fet és,

també, la varietat d'àmbits de treball que engloba. Per exemple, la filosofia de la ciència, la filosofia de la naturalesa, la filosofia social, política o del dret, la filosofia del llenguatge, la filosofia de la ment, la filosofia moral, la filosofia de la cultura, entre altres, en les quals la filosofia demana la col·laboració d'altres disciplines.

La filosofia es nodreix de problemes, conceptes i debats concrets que sorgeixen de la diversitat de disciplines i àmbits de la realitat del present, però que apunten a problemes, conceptes i debats que s'han anat repetint de maneres diverses en la història de la humanitat²⁷. Intenta esclarir els supòsits últims en els quals es basa el nostre coneixement i donar sentit al conjunt de sabers i de pràctiques que duem a terme els éssers humans²⁸.

Ara bé, malgrat això, cal matisar que no entenem la filosofia com una disciplina superior o una *transdisciplina* amb *autoritat* per jutjar i sistematitzar les altres disciplines ja que, en aquest cas, i tal com afirma De la Higuera (2000) citant Derrida, aquesta visió vertical i jeràrquica de la filosofia en relació amb les altres disciplines podria portar-nos a la paradoxa de la buidor i la incompetència, és a dir, a un «saber de tot i no saber res en concret».

La filosofia aporta, doncs, un pensament multidimensional i una visió global i interrelacionada de la condició humana, clau per a la superació de l'excessiva compartimentació en què es troben actualment les disciplines, però per fer això possible és imprescindible promoure la col·laboració i els intercanvis entre aquestes²⁹.

Així doncs, podem concloure que la reflexió filosòfica té unes característiques pròpies que la diferencien d'altres disciplines: ofereix una reflexió vinculada als problemes de la condició humana (tensió universal-particular) des d'una perspectiva global de l'ésser humà i interrelacionada i, per tant, requereix la col·laboració amb les altres disciplines (interdisciplinarietat).

El problema de la definició de l'activitat filosòfica: les competències filosòfiques

Un cop definit l'objecte d'estudi de la disciplina filosòfica, considerem necessari fer l'esforç d'intentar definir les característiques pròpies de l'activitat filosòfica.

Per fer-ho, destaquem la rellevància de les aportacions de Michael Tozzi que, des de la didàctica de la filosofia, relaciona aquestes característiques amb el que ell anomena la *matriu del pensament filosòfic*³⁰. L'interès d'aquesta proposta rau, sobretot, en el fet que descompon la complexitat de l'activitat filosòfica en tres competències, ajudant a esclarir en què consisteix aquesta pràctica i, d'acord amb Rey (2002), operativitzant-la per tal de plantejar activitats útils per ensenyar-la de manera eficaç.

Així doncs, Tozzi (1993, 1999 i 2008) considera que l'activitat de la filosofia implica l'activació de tres competències específiques i interdependents: la problematització, la conceptualització i l'argumentació. Aquestes tres competències, en conjunt, donen lloc a la matriu del pensament filosòfic³¹ i que nosaltres definim amb el terme de *veu filosòfica*.

Aprendre a construir la *veu filosòfica* implicarà aprendre a desenvolupar aquestes tres competències. En primer lloc, aprendre a problematitzar sobre la realitat que ens envolta; en segon lloc, aprendre a argumentar el nostre posicionament pel que fa a aquesta realitat i, en tercer lloc, aprendre a conceptualitzar, és a dir, a fer ús de conceptes filosòfics (vinculats a la reflexió sobre la condició humana) per tal que l'argumentació i la problematització siguin específiques de l'àmbit de la filosofia.

Sobre la base d'aquesta proposta de Michel Tozzi però complementada amb les contribucions d'altres autors, a continuació volem fonamentar i precisar, amb més detall, les competències que nosaltres utilitzem per construir aquesta veu filosòfica amb els nostres alumnes.

La competència de problematització: formulació de preguntes i problemes filosòfics

«Tota resposta es converteix en una nova pregunta» K. Jaspers (1981, p. 11).

La problematització és el cor de la filosofia perquè és una competència que no solament comporta la recerca de solucions a un problema, sinó que implica també reflexionar sobre el problema mateix, intentar descobrir-lo allà on sembla que no n'hi hagi cap i, a més a més, analitzar-lo per mostrar que es tracta d'un problema. Amb poques paraules, problematitzar és entrar en filosofia perquè implica aprendre a qüestionar la realitat vigent.

Sí, *problematitzar* –d'acord amb el seu sentit etimològic–, és enfrontar-nos a un obstacle en un camí que no ens permet continuar avançant de manera automàtica, sinó que ens obliga a pensar, a qüestionar i a replantejar-nos la situació.

També, tal com apunta Brenifier (2002), problematitzar significa «acceptar que qualsevol afirmació és matisable», que «no hem de donar res per sabut», ja que tota proposició és una conjectura, una hipòtesi i, per tant, hem de practicar el dubte mitjançant l'especulació i la recerca intel·lectual, tot adoptant una actitud escèptica, d'exploració, d'ironia i d'incertesa. Filosofar és, doncs, saber detectar l'ambigüitat i les vaguetats i tractar-hi³².

En relació amb aquesta idea, en la *Declaració a favor de la Filosofia* (1995) es considera que el coneixement filosòfic, com a reflexió lliure, no pot considerar-se com una veritat definitivament adquirida. També, en el currículum educatiu català es reforça aquesta idea:

«Com és sabut, la filosofia mai no aconsegueix argumentar de manera conclouent els seus resultats, per la qual cosa s'assembla més a una activitat de recerca intel·lectual. Els seus resultats són sempre provisionals i incerts, però de gran ajuda per confegir la pròpia concepció del món» (Decret 142/2008, p. 2).

Seguint el fil de la nostra reflexió, i centrant-nos en els aspectes pràctics, per treballar i desenvolupar la competència de la problematització filosòfica en els nostres estudiants, cal que aquests aprenguin a formular-se preguntes filosòfiques a partir de situacions específiques de la seva vida, i que desenvolupin una actitud escèptica perquè el dubte genera preguntes, debat i fomenta la curiositat. Ara bé, hem de tenir en compte que no totes les preguntes són filosòfiques. Una manera de distingir que una pregunta ho és, és comprovant que no pot ser contestada des d'una ciència determinada i que qüestiona alguns dels nuclis temàtics vinculats a la condició humana, els quals es caracteritzen per la pluralitat de respostes possibles i per la necessària interdisciplinarietat. Exemples tradicionals de preguntes filosòfiques són: «Què és el bé?», «Què és la llibertat?», «I la veritat?», «I la realitat?», etc. Per tant, les preguntes filosòfiques són obertes a la discussió i requereixen argumentació per contestar-les³³.

El coneixement de la tradició filosòfica i dels problemes que ha intentat encarar la filosofia al llarg del temps (com ara el coneixement, la realitat, la llibertat, la veritat etc.) fa més fàcil l'extracció del problema filosòfic ocult darrere de cada cas concret. La problematització sorgeix quan som capaços de confrontar, almenys, dos punts de vista diferents sobre aquesta situació. Aquesta oposició dialèctica (per exemple, vertader / fals, natural / cultura, un / múltiples, raó / irracionalitat) sacseja el nostre pensament³⁴ i fa que n'emergeixi més nítidament el problema a investigar.

Considerem rellevant la distinció de Jonassen (2000) entre exercicis i problemes. Mentre els exercicis permeten l'aplicació directa d'una fórmula, un coneixement o una habilitat (subratllar, omplir un buit, resumir...), els problemes no es poden resoldre de manera mecànica, sinó que exigeixen la presa de decisions i, per tant, són més complexos. Això és el que es pretén des de la filosofia i, per això, la problematització pot considerar-se una

competència d'aquest domini disciplinari, perquè demana plantar cara a una situació complexa on s'han de prendre decisions.

Des de la psicologia, la metodologia de l'aprenentatge basat en problemes (ABP) cerca, precisament, treballar de manera competencial els continguts curriculars mitjançant la resolució de problemes, la qual cosa resulta interessant, perquè trenca amb visions transmissives de l'aprenentatge, potencia l'aprenentatge actiu i global, aporta funcionalitat i connexió amb la realitat quotidiana i afavoreix el rol de mediador del professor³⁵.

Ara bé, en l'àmbit de la filosofia, però, i tocant a l'aprenentatge basat en problemes –a diferència del que passa en altres dominis curriculars, com ara la ciència–, l'èmfasi no se centraria tant en la resolució del problema, sinó a aprendre a construir el problema: identificar-lo, plantejar-lo i justificar per què és un problema. Aquest és, sens dubte, un dels aprenentatges més crucials per a la vida, perquè habitualment i en diferents àmbits –professional, familiar o personal–, hem d'identificar problemes vinculats a la nostra condició humana i afrontar-los.

La competència de conceptualització: definir, crear i fer ús de conceptes filosòfics

La filosofia opera amb conceptes i principis generals que pretenen superar els límits d'allò que és concret o de la particularitat dels fets. L'activitat filosòfica, com ja hem esmentat anteriorment, és fruit de l'esforç de síntesi i té la pretensió d'oferir una imatge global de l'existència humana que constitueix una representació conceptual abstracta³⁶. Per aquest motiu, l'activitat de conceptualitzar i definir conceptes és molt important per als filòsofs perquè implica connectar les experiències quotidianes amb la teoria, i a l'inrevés, i en conseqüència, opera en dos sentits: del concret a l'abstracte i de l'abstracte al concret³⁷.

Els conceptes, doncs, són fonamentals per al pensament filosòfic perquè el llenguatge és l'eina per anomenar, estructurar i significar la realitat³⁸. Filosofar és, a banda de problematitzar, construir noves maneres de pensar la realitat, les quals demanen noves maneres de conceptualitzar-la. El filòsof s'esforça a precisar o qüestionar el significat dels conceptes emprats, redefinir-los o crear-ne de nous³⁹. Només una actitud de rigorositat i precisió en l'ús del llenguatge, així com d'exigència radical, en el sentit d'anar a l'arrel dels conceptes, permet qüestionar, esclarir i redefinir conceptes ambigus o vagues en un esforç per dotar-los de nou significat i guanyar claredat, tal com es pot observar quan es produeix un canvi de paradigma.

Aprendre un domini disciplinari com la filosofia, segons Lemke (1997), és, sobretot, aprendre a dominar els seus conceptes i les seves maneres particulars de fer ús del llenguatge. Per tant, els estudiants han d'aprendre a fer ús dels patrons temàtics i les seves relacions semàntiques, aprendre a parlar, escriure i raonar mitjançant els conceptes del domini propi de la filosofia. Així doncs, a través de l'ús del llenguatge i de la conceptualització discursiva, podem valorar el grau d'aprenentatge assolit en aquesta disciplina.

La competència d'argumentació: construir i desconstruir argumentacions

L'argumentació és una eina intel·lectual de primer ordre. Com hem vist fins ara, la finalitat de la filosofia no és només l'aprenentatge teòric dels diferents discursos filosòfics, sinó també promoure la reflexió sobre un mateix, prendre consciència dels discursos filosòfics en què participem i aprendre a posicionar-nos-hi, i a establir diàlegs entre diferents perspectives; i tot això és essencial per construir, amb fonaments

racionals, la pròpia *veu filosòfica*. Per aconseguir-ho, l'activitat filosòfica no pot ser només una activitat problematitzadora i rigorosa en la definició, creació i ús de conceptes filosòfics, sinó que també ha de ser constructiva i destructiva amb les afirmacions dels altres. Constructiva perquè proposa i defensa racionalment una determinada posició o punt de vista; destructiva perquè «Examina amb atenció els arguments dels altres»⁴⁰ i es manté alerta respecte a les fal·làcies i les falses argumentacions.

Com que la filosofia és una activitat lògica i racional, desenvolupar la competència de l'argumentació en aquest àmbit significa aprendre a justificar racionalment el propi punt de vista (tesi) fent servir arguments (raons) i exemples que donin força a aquests arguments. A l'hora d'argumentar, també cal tenir en compte les perspectives contràries, dialogant-hi i contrarestant-ne els arguments des de la pròpia perspectiva, per tal d'arribar a una conclusió clara i coherent amb la tesi defensada

La competència argumentativa exigeix claredat i rigor per tal d'evitar arguments fal·laços⁴¹ i, alhora, també suposa aprendre a desenvolupar una actitud d'obertura i d'escolta envers l'altre –dialogisme enfront de monologisme– i aprendre a matisar per tal d'evitar posicionaments categòrics i absolutistes⁴². Un denominador comú en tots els filòsofs –tal com hem comentat–, és considerar la pràctica filosòfica com una activitat mental oberta, no dogmàtica ni amb judicis definitius.

Tot el que acabem d'exposar fins ara, pel que fa al model competencial de l'ensenyament de la filosofia, ho podríem sintetitzar, de manera molt breu, en la taula que mostrem a la pàgina següent:

TAULA 1. Descripció de l'enfocament competencial de la filosofia

Objecte d'estudi de la filosofia		
<p>La condició humana i la seva recerca de sentit. La reflexió sobre els grans problemes de l'existència humana vinculats a la dimensió natural, cultural, social, moral i espiritual de la condició humana al llarg de la seva història.</p> <p>El coneixement filosòfic se situa en la tensió dialèctica entre la relació particular / universal i, a l'inrevés, universal / particular. Requereix la col·laboració amb altres disciplines per poder abraçar una visió global i interrelacionada de l'ésser humà.</p>		
Activitat filosòfica: Competències filosòfiques		
Problematització	← Conceptualització →	Argumentació
<ul style="list-style-type: none"> – Identificar una pregunta filosòfica. – Contextualitzar-la per mostrar que fa referència a un problema filosòfic. – Identificar /analitzar el problema filosòfic delimitant-ne l'àmbit de reflexió. 	<ul style="list-style-type: none"> – Crear o definir conceptes filosòfics o redefinir-los amb nous matisos, crear noves perspectives conceptuals. – Fer ús de conceptes filosòfics. 	<ul style="list-style-type: none"> – Plantejar clarament una postura (tesi). – Defensar-la amb arguments i exemples que donin força als primers. – Establir un diàleg fructífer amb la perspectiva contrària, citant els arguments contraris però contrarestant-los des de la pròpia perspectiva (contraargumentació).

Problematització	Conceptualització	Argumentació
<ul style="list-style-type: none"> – Crear tensions, descobrir els punts de conflicte, les perspectives oposades. – Adoptar una actitud escèptica (posar en dubte, detectar ambigüitats, qüestionar) i especulativa. – Formular noves preguntes que ens condueixin a noves reflexions. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexionar sobre la tensió dialèctica entre el concret i l'abstracte. – Cercar la rigorositat i la precisió en l'ús del llenguatge. 	<ul style="list-style-type: none"> – Arribar a una conclusió clara i coherent amb la tesi. – Claredat i rigor en l'ús d'arguments no fal·laços. – Obertura i escolta activa, evitant el dogmatisme i creant el matís. – Cohesió i coherència en l'organització del discurs racional.
Construir la pròpia veu filosòfica		

L'AULA COM A COMUNITAT D'APRENTATGE DE LA FILOSOFIA: UNA PROPOSTA PER DESENVOLUPAR LES COMPETÈNCIES FILOSÒFIQUES A PARTIR DEL TREBALL COOPERATIU I L'ESCRITURA FILOSÒFICA

Hem estat descrivint, fins ara, què entenem per filosofia i quines són les seves característiques. Hem plantejat les grans perspectives que hi ha sobre la seva funció i el seu sentit, i hem exposat les competències essencials que calen per poder ensenyar i aprendre filosofia de manera eficaç i que permeten construir el que hem anomenat la veu filosòfica. Així doncs, tenim els fils, ara és el moment d'enllaçar-los per dissenyar el teixit, el canemàs que ha de fonamentar la nostra proposta metodològica. Aquesta estructura es formarà partint de la base de dos eixos vertebradors: el

primer, el model de la comunitat d'aprenentatge que es configura a l'entorn de l'aprenentatge cooperatiu, i el segon, emprant l'ensenyament de l'escriptura filosòfica com a eina per construir el coneixement filosòfic.

Un model col·laboratiu de l'ensenyament i de l'aprenentatge

La societat en general, i les petites comunitats en què ens integrem de manera natural, com pot ser la família o l'escola, o bé en les que participem lliurement, com és el cas de l'entorn laboral, la parella o els amics, ens ajuden a construir la nostra identitat i ens permeten desenvolupar aquest procés complex i ric d'humanitzar-nos, és a dir, de sortir de la nostra animalitat i esdevenir vertaderament humans. En aquest camí, necessitem els altres. És mitjançant la interacció com negociem i establim de manera conjunta els significats sobre la realitat que ens envolta i com construïm el nostre coneixement, els nostres sentiments, la nostra actitud davant de la vida i, en últim terme, el sentit de la nostra existència. Sense confrontació, sense tensió, sense obstacles i crisi, sense diàleg no hi ha construcció possible de coneixement. Si bé el silenci, la parada i la mirada interior també són fonamentals per descobrir les nostres potencialitats i el nostre ésser més íntim, la passivitat no dialògica i la inacció són la negació de la vida, del creixement i del saber. Hem d'establir, doncs, que l'aprenentatge té una triple naturalesa: social, activa i reflexiva.

Lev S. Vigotsky, el principal representant de la teoria sociocultural de l'aprenentatge, va estudiar en profunditat la relació entre el llenguatge i el pensament, posant de manifest la importància de la qualitat de les mediacions socials i culturals per al desenvolupament del pensament. La interacció social i la col·laboració amb l'alteritat es consideren l'origen i el motor

de l'aprenentatge individual. Aquests mecanismes possibiliten els processos d'interiorització i d'apropiació dels significats i l'enculturació del subjecte a la comunitat⁴³.

Aquest autor també introdueix el concepte de *zona de desenvolupament* pròxim el qual ens permet entendre com es produeixen aquests processos d'aprenentatge, ja que la podríem definir com la distància que hi ha entre el nivell de desenvolupament actual –allò que l'alumne és capaç de fer per ell mateix, sense l'ajuda dels altres– i el desenvolupament potencial –allò que és capaç de fer amb l'ajuda del professor o d'un altre company més expert. L'ensenyament, per ser efectiu, s'hauria de situar dins d'aquesta zona per tal de tirar el desenvolupament actual de l'alumne i conduir-lo més enllà, tot desenvolupant les seves potencialitats, per a la qual cosa és molt important la qualitat de les ajudes que s'ofereixin. En aquest mateix sentit, s'introdueix la metàfora de l'ensenyament com una «bastida»⁴⁴ que permet a la persona avançar i aprendre gràcies a les diferents tipologies d'ajudes i recursos.

Partint d'aquesta tradició sociocultural, però des de l'àmbit de la sociolingüística, també trobem interessants les aportacions de la teoria dialògica de Bakhtin⁴⁵, que emfatitza el caràcter dinàmic, dialògic i creatiu dels processos de construcció de significats⁴⁶. Les accions mentals i, per tant, l'aprenentatge i el pensament, es desenvolupen a través del diàleg entre diferents veus, les quals s'interanimen mútuament, dialògicament, creant tensions entre elles que forcen nous significats. Així doncs, el conflicte i el qüestionament són fonamentals per al desenvolupament personal i la construcció de coneixement⁴⁷. Per això, per aprendre, els participants han de prendre una actitud activa i reflexiva pel que fa a les paraules de l'altre, ja que la creació de nous significats i la comprensió emergeixen de l'esforç per tensionar aquestes diferents veus, per dominar els significats dels altres i fer-los propis. Aquesta teoria, si bé introdueix una visió eminentment social

de la ment, també considera que no és necessària la presència física de l'interlocutor per construir coneixement; solament hem d'activar la seva veu en la nostra ment, n'hi ha prou amb un diàleg interior.

D'acord amb aquesta perspectiva sociocultural de l'aprenentatge, l'aula es pot concebre com una petita comunitat en què es produeixen interaccions entre els membres que la conformen (professor i estudiants o entre els estudiants mateixos). Aquesta comunitat té uns objectius explícits (que en el nostre cas és el d'aprendre filosofia), però també d'implícits (actituds personals dels estudiants i del professor envers la filosofia), i serà en funció de la qualitat d'aquestes interaccions i de la capacitat per compartir els objectius i proposar-se metes conjuntes que la comunitat avançarà cap a l'aprenentatge i la construcció de coneixement.

Per bé que actualment hi ha diferents maneres d'entendre el concepte de comunitats d'aprenentatge, des de visions més comunitàries o ecològiques, que impliquen l'organització d'un territori o de tota l'escola⁴⁸, fins a visions més acotades, centrades en el context d'aula⁴⁹, totes es fonamenten en la dimensió col·laborativa de l'ensenyament i l'aprenentatge.

Les teories socioculturals més actuals de la psicologia educativa avalen aquest model educatiu, que promou els processos col·laboratius i bidireccionals entre el professorat, els alumnes i entre els mateixos alumnes, els quals es produeixen dins de la pròpia comunitat que conformen.

Ara bé, aquest model trenca amb la visió més individual i tradicional de l'ensenyament i de l'aprenentatge en què el professor es concebia com a transmissor del coneixement i l'alumne com a receptor passiu de la informació. El nou rol del professor es caracteritza perquè aquest ja no és només un simple transmissor dels sabers, sinó que esdevé, sobretot, el guia dels processos d'aprenentatge dels seus estudiants i el dissenyador i supervisor

de les activitats d'aprenentatge, les quals pretenen promoure la participació i la col·laboració entre tots ells.

Així doncs, aprendre implica una *transformació en les maneres de participació* del subjecte dins de la comunitat⁵⁰, és a dir, es tracta d'oferir a tots els estudiants oportunitats de pràctica de la filosofia perquè a través d'aquesta puguin millorar les seves formes de participar i implicar-se en l'aula. La manera de constatar que els alumnes aprenen és veient que es produeixen canvis significatius en les seves maneres de participar i d'implicar-se en la comunitat.

Els participants (alumnes i professors) aprenen en la mesura que col·laboren entre ells. En aquesta xarxa d'interdependències, els membres experts (professor i estudiants amb més competència) instrueixen els membres novells o menys experimentats a través de les activitats conjuntes, i aquesta instrucció els permet aprofundir també en els seus aprenentatges, tant per part dels experts com dels inexperts⁵¹. És així com la diversitat i l'heterogeneïtat dels seus membres (alumnat) no són viscudes com un problema, sinó que, justament, són una de les claus que permeten i potencien l'aprenentatge al si de la comunitat.

Per completar el que estem dient, també hem de destacar el fet que en cada comunitat existeixen llenguatges i formes de discurs específics que defineixen a aquella comunitat i que constitueixen el llenguatge propi de cada àmbit del saber o disciplina⁵².

Des d'aquesta última perspectiva que acabem d'exposar i que és més sociolingüística, aprendre també és aprendre a iniciar-se en les diferents maneres d'usar les paraules, les quals impliquen diferents maneres de pensar i conceptualitzar la realitat. Aprendre filosofia implicarà, per tant, aprendre a fer ús d'uns determinats conceptes i discursos filosòfics que comporten noves maneres de pensar els significats de les paraules i que són, en darrer terme, el resultat de les convencions associades a aquesta comunitat discursiva.

En conclusió, aquest nou model que proposem va més enllà de la mera activitat individual perquè l'individu s'inscriu i es de-

fineix a partir de la seva participació en el context social i cultural de l'aula. És un model que amplia la mirada del que entenem per aprendre i que es construeix a partir de la pràctica conjunta i de la transformació de les pròpies accions d'aprenentatge i, en conseqüència, a partir de l'acció del propi aprenent i de la negociació social al dedins de la seva comunitat d'aula.

En aquest sentit, compartim el pensament de Russell i Yáñez, quan diu:

«La ment humana es forma a través de les activitats conjuntes i de les eines compartides. Les nostres ments són coconstruïdes i distribuïdes entre els altres, i els nostres actes són sempre potencialment implicats amb els pensaments, paraules i actes dels altres. A través de la implicació en una activitat col·lectiva, i per tant distribuïda, els aprenents sempre estan en contacte amb la història, els valors, i les relacions socials de la comunitat» (Russell i Yáñez, 2003, p. 337).

Aquest procés de participació, tal com acabem de relatar, comporta necessàriament, i afortunadament, processos de conflicte, negociació i renegociació sobre les activitats; les comunitats d'aprenentatge es transformen a través de la participació activa dels seus membres. La nostra proposta d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia, doncs, respon a aquest model de comunitat. Es tracta, ara, de veure com hem de transformar l'aula tradicional de filosofia en una comunitat d'aprenentatge.

Com transformar l'aula de filosofia en una comunitat filosòfica?

D'acord amb aquest plantejament que acabem de defensar, i per tal de transformar l'aula tradicional en una comunitat d'aprenentatge de la filosofia, caldrà afavorir aquestes cinc

condicions extrems de les aportacions d'Onrubia (2003) i Coll (2004):

1. L'aula ha de ser un espai on s'elabora coneixement mitjançant el diàleg, la interacció i el treball conjunt entre els membres de la comunitat.
2. Per aconseguir aquest objectiu, cal que els alumnes participin conjuntament en activitats autèntiques dirigides a la producció, distribució i presentació pública del coneixement.
3. El fet que els alumnes siguin diversos i que tinguin diferents habilitats i graus d'expertesa es considera una riquesa i un recurs per a l'aprenentatge.
4. Cal adoptar enfocaments globals i interdisciplinaris.
5. S'ha de promocionar l'aprenentatge autònom per als diferents participants.

Creiem que aquestes característiques es poden sintetitzar en aquestes tres, que nosaltres considerem les bàsiques i que ens han guiat en l'elaboració del nostre projecte:

- En primer lloc, s'ha de crear un context que promogui l'aprenentatge cooperatiu per tal d'assolir la participació de tots els alumnes, tenint en compte la seva diversitat.
- En segon lloc, per treballar per competències i, per tant, per adoptar un enfocament global i interdisciplinari, cal que el professor introdueixi activitats autèntiques d'aprenentatge, és a dir, funcionals, complexes i vinculades a la realitat dels estudiants.
- I finalment, per afavorir l'autonomia dels estudiants en la pràctica dels continguts, s'ha de dedicar temps a ensenyar els procediments i estratègies per tal d'aprendre i posar en pràctica la disciplina.

A continuació aprofundirem en cadascuna d'aquestes tres característiques.

Promoure la participació de tothom mitjançant l'aprenentatge cooperatiu

Com hem comentat anteriorment, entenem l'aula com un espai per a l'elaboració conjunta de coneixement, i per això l'aula s'organitza a partir del treball en equips cooperatius i es promou el diàleg, la interacció entre iguals i el treball conjunt entre tots els membres de la comunitat.

L'aprenentatge cooperatiu es caracteritza per estructurar (poc o molt) les interaccions entre iguals (entre els mateixos alumnes) per tal que siguin efectives i produeixin aprenentatge. En aquest sentit, entenem l'aprenentatge cooperatiu com un terme paraigua que engloba situacions d'aprenentatge més estructurades i asimètriques, com podria ser la tutoria entre iguals –en què un company més expert fa de tutor del company menys expert– o bé situacions menys estructurades i més simètriques, com ara el treball col·laboratiu en equip. En aquest darrer cas, encara que la composició dels membres del grup sigui heterogènia quant a coneixements previs (per tal d'afavorir les ajudes entre iguals), les relacions que s'estableixen són més horitzontals i flexibles⁵³.

En el nostre context educatiu, però, aquesta tipologia d'aprenentatge encara és poc habitual, malgrat que afavorir les ajudes entre els alumnes és un dels recursos que tots els professors tenim a l'abast i la recerca ens mostra la seva potencialitat educativa. Els estudis sobre l'aprenentatge cooperatiu han mostrat a bastament els seus efectes positius en diferents àmbits, com per exemple: la millora del rendiment acadèmic, la millora de les relacions interpersonals i en l'acceptació de la diversitat dels membres de l'aula, l'augment de sentiments recíprocs d'ajuda

mútua, la millora de la creativitat, el foment del pensament crític i de l'autoestima⁵⁴.

Les raons de la seva eficàcia han estat estudiades des de diferents perspectives teòriques.

Des d'una visió més cognitiva, es considera que la interacció entre iguals permet la confrontació de punts de vista divergents a través del conflicte sociocognitiu. Aquestes controvèrsies conceptuals permeten la reestructuració cognitiva i, per tant, l'aprenentatge i el canvi conceptual⁵⁵.

Des d'una visió més sociocultural, es considera que un dels principals mecanismes que permet explicar aquest aprenentatge és el fet que els estudiants adopten el rol de mediadors de l'aprenentatge d'altres companys, ajudant-se recíprocament. El més expert ofereix ajudes i oportunitats de pràctica guiada al menys expert. Aquest procés de donar i rebre ajudes o explicacions permet externalitzar les pròpies idees, oferir retroalimentació als companys i companyes i rebre'n de noves. Possibilita, a més a més, elaborar la informació i identificar buits o malentesos, explicitar els propis processos i els dels altres i, en conseqüència, produeix beneficis positius tant per a qui rep les ajudes com per a qui les dona⁵⁶. Cal tenir en compte, també, que el punt de vista d'un company és més proper a la zona de desenvolupament pròxim, i això fa que sovint sigui més fàcilment comprensible i assimilable⁵⁷. Una segona explicació, que se segueix d'aquestes anteriors, és entendre el fet que ensenyar a un company o una companya és una bona manera d'aprendre⁵⁸.

Tanmateix, els processos d'interacció entre iguals són complexos i depenen de les múltiples variables contextuais, per exemple: de la implicació dels alumnes, la composició de l'equip i el nivell de competències dels seus membres, la qualitat de la seva interacció i la dinàmica de l'equip, el rol del professor i la manera com estructura la tasca, els recursos i les eines accessibles

o la formació prèvia dels participants en habilitats de treball en equip, entre d'altres factors⁵⁹.

Així doncs, la recerca també posa de manifest que la cooperació no es produeix de forma espontània, sinó que cal planificar prèviament les activitats per tal d'estructurar bé aquesta interacció i potenciar les condicions màximes de cooperació entre iguals. Per exemple, podem controlar tant el nombre de persones als equips (un equip amb més de quatre persones és més difícil de gestionar) com els criteris per a la seva composició (els equips heterogenis permeten que els alumnes puguin oferir-se més ajudes entre ells), els rols i les tasques assignades a cada participant per tal de reforçar la participació de tothom, guiar els passos a seguir en l'equip o realitzar una formació prèvia en els rols i funcions que assegurin l'autonomia dels alumnes⁶⁰.

Des d'aquest marc, Johnson i Johnson (1997) assenyalen cinc condicions que afavoreixen l'aprenentatge cooperatiu i que tot professor ha de tenir en compte a l'hora de planificar les activitats en equip. Vegem-les a continuació:

- **Interdependència positiva.** L'èxit individual ha de suposar també l'èxit de l'equip (i a l'inrevés). Per tant, es requereix la participació i la implicació de cadascun dels membres de l'equip, ja que cada membre realitza una contribució única i necessària (pel que fa a rols, recursos i responsabilitat de la tasca) per tal d'assolir l'objectiu de l'equip.
- **Interaccions cara a cara.** Cal que tots els estudiants de l'equip participin i interactuïn entre ells amb la finalitat de negociar significats i crear oportunitats d'ajuda mútua i de retroalimentació.
- **Compromís i responsabilitat individual.** Cada membre de l'equip ha de realitzar aportacions equitatives a la resta amb l'objectiu d'evitar la difusió de responsabilitats.

- **Ensenyament deliberat d'habilitats socials.** Les habilitats socials com ara el respecte i la confiança envers els altres, la resolució de conflictes, la comunicació adequada i l'ajuda mútua són necessàries per a la cooperació efectiva. Per aquest motiu, perquè els grups siguin productius i esdevinguin equips cooperatius, no es pot obviar l'ensenyament deliberat de les habilitats socials.
- **Autoavaluació d'equip.** La reflexió i valoració dels aspectes positius i d'aquells que cal millorar en el treball de l'equip són imprescindibles per esdevenir un equip efectiu.

El compliment d'aquestes cinc característiques o condicions conformarien, segons aquests autors, la principal diferència entre un equip cooperatiu i un treball tradicional en grup. El treball en grup, com que no estructura la interacció per afavorir aquestes cinc condicions, pot comportar la difusió de responsabilitats entre els seus membres i, per tant, un treball poc equitatiu entre aquests, amb escasses interaccions i baix aprenentatge. Així doncs, si s'estructuren adequadament les interaccions entre iguals per tal d'afavorir aquestes cinc condicions, facilitem el treball en equips cooperatius i, com és lògic, les ajudes entre companys i companyes com a motor de l'aprenentatge conjunt⁶¹.

La participació conjunta en activitats autèntiques que permetin desenvolupar les competències dels estudiants

En aquest procés de transformació de l'aula tradicional a la comunitat d'aprenentatge, l'ensenyament per competències planteja la necessitat d'establir una relació entre l'adquisició de coneixements i la seva aplicació en els contextos socials de la vida fora de l'aula.

És per això que cal dissenyar contextos educatius que introdueixin activitats «autèntiques», és a dir, reals i funcionals que permetin donar sentit i aplicar els continguts.

Podem potenciar l'autenticitat d'una activitat complint les característiques següents⁶²:

- a) Tenir una finalitat ben definida, com per exemple elaborar un producte, resoldre un problema o assolir una meta concreta i rellevant.
- b) Dirigir-se a uns destinataris o una audiència que vagi més enllà del professor.
- c) Incloure una certa dosi d'incertesa, com per exemple intentar resoldre problemes poc estructurats, amb més d'una solució, amb una manca o un excés d'informació, amb limitacions o condicions no modificables... i que comportin prendre decisions alternatives per donar-hi una resposta ajustada, tal com passa en la vida real.
- d) Implicar un procés complex i prolongat de treball, que pot durar dies o setmanes, ja que són tasques obertes que requereixen posar en pràctica diferents continguts (actitudinals, procedimentals i conceptuals). Per aquest motiu sovint cal realitzar-les mitjançant el treball cooperatiu.
- e) Afavorir l'autoregulació del procés d'aprenentatge i, per tant, establir una avaluació continuada per part del professor però també per part del propi equip de treball (autoavaluació) o bé per altres companys i companyes (coavaluació).

Per introduir activitats autèntiques en la programació d'aula cal seleccionar els continguts prioritars ja que el temps educatiu és limitat i, per tant, cal adoptar un enfocament selectiu i global del currículum que promogui la transversalitat (la connexió dels continguts amb altres matèries) i la transferència dels coneixements.

Com afirma Coll (2007)⁶³, en la societat de la informació cal saber destriar els continguts bàsics imprescindibles dels bà-

sics desitjables, ja que no podem abordar-los tots ni tots els alumnes han d'aprendre el mateix, però sí que cal assolir uns mínims imprescindibles per garantir la participació de tothom en la societat contemporània. La possibilitat de plantejar, als aprenents, problemes interessants, d'adquirir habilitats i estratègies de cerca d'informació, d'anàlisi i resolució de problemes és, sens dubte, un dels reptes més urgents del nostre sistema educatiu i ens permetria anar més enllà d'una educació reproductiva.

La nostra proposta, tal com veurem més endavant, planteja per a cada bloc temàtic una activitat autèntica, que consisteix en l'escriptura col·laborativa d'un text filosòfic per publicar-lo a la revista de l'institut i que recull les reflexions filosòfiques dels equips pel que fa al tema estudiat. Aquesta activitat es realitza com una activitat de síntesi de cada bloc temàtic i permet donar sentit i posar en pràctica els continguts treballats en el bloc.

Afavorir l'autonomia dels estudiants mitjançant l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge de la disciplina

Finalment, i en relació als dos punts anteriors, és primordial dedicar temps a l'ensenyament dels procediments i de les actituds requerides per a la pràctica de la disciplina. Si demanem als estudiants que resolguin una activitat de manera conjunta, haurem de tenir en compte si tenen estratègies de treball cooperatiu i, si no en tenen, caldrà dedicar temps per ensenyar-los aquestes estratègies. S'ha de desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre.

L'ensenyament d'estratègies és essencial per promoure la progressiva autonomia dels alumnes en l'aprenentatge de la disciplina. Aquestes estratègies s'ensenyen oferint espais de diàleg que permetin reflexionar, compartir i fins i tot discutir amb la resta

de companys i companyes el procés que s'ha de seguir (abans), que es segueix (durant) o que s'ha seguit (després) per resoldre les activitats.

Com hem dit anteriorment, cada comunitat disciplinària té les seves formes particulars de fer ús del llenguatge, les quals estan relacionades amb procediments específics de pensar i construir coneixement. Per això, és important la discussió sobre aquestes maneres de «fer» pròpies de la disciplina.

En aquest sentit, la nostra proposta se centra en l'ensenyament de l'escriptura filosòfica, ja que considerem que el domini de la filosofia és, en part, el domini de les seves maneres particulars de fer ús del llenguatge. Entenem que aprendre a escriure textos argumentatius sobre continguts vinculats a la filosofia implica aprendre a escriure i a raonar d'acord amb els formats i estils propis de la comunitat filosòfica, i aprendre a participar en els seus discursos, tot fent ús dels gèneres discursius propis d'aquesta disciplina.

En l'apartat següent, ens concentrarem a explicar amb més detall per què hem centrat la nostra proposta en l'ensenyament de l'escriptura filosòfica i com organitzem aquest ensenyament a l'aula de filosofia.

UNA PROPOSTA PER APRENDRE A CONSTRUIR LA PRÒPIA VEU FILOSÒFICA MITJANÇANT L'ESCRITURA

En el capítol anterior hem estat definint l'estructura que fonamenta el nostre projecte. Ara és el moment de donar-li forma. Seguint amb l'exemple del teixit, un cop feta la tela, arriba el moment de tallar-la i fer-ne un vestit. La nostra proposta concep l'escriptura com una eina per aprendre filosofia. És amb ella, i a través d'ella, com els alumnes aprenen a construir la seva veu

filosòfica, s'organitzen els continguts, es seqüencien els aprenentatges de les competències i es determina l'activitat autèntica: construir textos filosòfics per ser publicats a la revista de l'escola, que és l'horitzó que motiva i dóna sentit a tot el procés.

Però, per què una proposta centrada en l'escriptura filosòfica?

Tradicionalment, la historiografia filosòfica occidental estableix que la filosofia neix a l'antiga Grècia amb uns autors que anomenem filòsofs, si bé aquesta paraula encara no existia en aquell moment, i, es diu també, que representen el sorgiment d'una nova forma de pensament, el racional, que rebutja els elements sobrenaturals i mitològics per explicar la realitat. Tot i que aquest plantejament és força discutible, ja que hauríem d'analitzar si no podem parlar, també, d'una filosofia oriental, segurament anterior a la grega, i també estudiar el fet que aquest nou discurs sobre la realitat no deixa d'estar profundament tenyit d'elements màgics i religiosos, però malgrat el seu interès, aquest no és pas l'objecte de la nostra reflexió.

Acceptant aquest plantejament tradicional i aquests mites fundacionals, hi ha autors que relacionen aquest pas progressiu del *mite al logos* amb la transició gradual d'una societat *oral a una d'escripta*⁶⁴. La introducció de l'alfabet –una tecnologia molt més flexible que les escriptures sil·làbiques i ideogràfiques de l'antic Orient–, van permetre reproduir eficaçment la riquesa fonètica de la parla oral i, aquest fet, va transformar totalment la cultura grega.

El pas d'una societat oral –que conserva el coneixement mitjançant el cant, la recitació i la memorització– a una societat *alfabetitzada* –que el conserva mitjançant la lectura i l'escriptura– va comportar la transició progressiva d'una societat *tradicional*

–regida per un ordre sagrat i immutable– a una societat *política* –que es regia per la decisió dels seus membres sorgida a partir de la discussió racional.

Segons Havelock (2008), l'alfabetització de la societat i, per tant, l'ús de l'escriptura i la lectura van contribuir al sorgiment d'uns valors morals autònoms que eren susceptibles de ser interioritzats en la consciència individual. En aquest context de transformació social sorgeix la dualitat subjecte-objecte i amb ell els conceptes de raó, subjecte i moral i, per tant, la filosofia, la política, la retòrica i el dret.

Més enllà del que diu la filosofia, la psicologia educativa també s'ha interessat àmpliament per la relació entre l'escriptura i el pensament. Des de la psicologia cognitiva, Bereiter i Scardamalia (1987) expliquen la relació entre l'escriptura i la construcció de coneixement, considerant que escriure suposa enfrontar-se al problema d'ajustar el contingut de l'escrit a l'audiència a qui s'adreça (retòrica). Aquest problema comporta un esforç cognitiu que implica processos complexos i recursius de planificació, textualització i revisió, els quals permeten *transformar el coneixement*. Els estudis empírics que realitzen aquests autors, comparant escriptors novells i experts, conclouen que els escriptors experts fan ús d'aquests processos de forma recursiva i conceben l'escriptura com una eina complexa que serveix per transformar el coneixement. En canvi, els escriptors novells escassament planifiquen i revisen els textos, segueixen un procés molt més lineal i, consegüentment, tenen una visió molt més simple i directa de l'escriptura: com una simple eina per passar, de forma immediata i gairebé automàtica, del codi oral a l'escrit⁶⁵.

Des d'aquesta mateixa òptica cognitiva, hi ha nombrosos estudis⁶⁶ que conclouen que l'escriptura suposa un esforç cognitiu per abstroure, organitzar, integrar i transformar el coneixement. Fet que possibilita el canvi conceptual i, per tant, l'aprenentatge.

Tanmateix, malgrat que aquestes visions cognitives consideren l'audiència com un factor que condiciona el procés d'escriptura, en general, predomina una visió centrada en l'individu i en els seus processos cognitius, que té poc en compte la complexitat dels processos socials i culturals que també s'activen a l'hora d'escriure, com per exemple les convencions discursives en funció de la comunitat a què s'adreça l'escrit. Des d'un enfocament sociocultural de la ment, en canvi, s'emfatitzaran justament aquests processos dialògics i socioculturals.

L'escriptura és, doncs, un instrument mediador dels plans intermental i intramental. D'una banda, permet exterioritzar els nostres pensaments, però de l'altra, possibilita la negociació d'aquests significats amb altres veus. Per aquest motiu, l'escriptura pot esdevenir una eina dialògica i, per tant, epistèmica, ja que el text escrit es pot interpretar com l'extensió i la materialització d'un diàleg entre diferents veus, emergint d'una discussió i encoratjant-ne de noves. Cada acte d'escriptura representa un episodi d'interacció i el podem definir com una pràctica social i dialògica, socialment situada, que permet negociar i co-construir significats⁶⁷.

Des d'aquest model interactiu i socialment situat de l'escriptura, aquesta no es pot considerar una habilitat neutra, sinó una pràctica d'enculturació en el si d'una determinada comunitat disciplinària i en la qual hi ha una gran diversitat de factors intencionals que intervenen en la construcció del text escrit, com ara les expectatives del gènere, els motius de l'escriptura o les normes institucionals⁶⁸. Com hem comentat anteriorment, cada comunitat estableix els seus propis gèneres discursius, diferents entre ells, en funció de la manera de realitzar-se, del context i de les circumstàncies i, especialment, per la *intencionalitat* que se'ls atorga.

D'acord amb Bazerman (1997 p. 19) els gèneres discursius són els mitjans que organitzen l'acció comunicativa i, al mateix temps, l'acció mental:

«Els gèneres no són només formes. Els gèneres són formes de vida, formes de ser. Estructuren l'acció social. Són contextos d'aprenentatge. Són espais on es construeix el significat. Els gèneres conformen els pensaments i les comunicacions a través de les quals interaccionem».

Per tant, aprendre a escriure en una disciplina implicarà aprendre a formar part de les pràctiques socials d'aquesta comunitat disciplinària i aprendre a fer ús dels seus recursos i maneres de pensar, tot contribuint al seu manteniment i desenvolupament (Prior, 1998; 2001; Lemke, 1997).

Així doncs, l'escriptura esdevé una eina inclusiva ja que ofereix a tots els estudiants oportunitats per participar en els diàlegs disciplinaris i esdevenir membres actius de la comunitat. Des del model de les comunitats d'aprenentatge, com ja hem comentat anteriorment, l'aprenentatge es realitza a través de la participació i és evident que l'escriptura ofereix oportunitats de participació a tots els estudiants perquè donin a conèixer les seves veus i posicionaments dins de la comunitat. A través d'ella es pot crear un context dialògic i multivocal el qual permet crear tensions entre les diferents veus, i potencia l'aprenentatge de tothom⁶⁹.

D'acord amb el que acabem d'exposar, podem concloure que l'escriptura esdevé una eina epistèmica perquè aprendre a escriure en una disciplina implica aprendre a dominar no només l'escriptura, sinó també els continguts de la comunitat disciplinària i enculturitzar-se en els seus discursos i gèneres disciplinaris. D'una manera molt sintètica, doncs, aprendre una matèria implica aprendre a fer ús d'aquestes determinades maneres de construir coneixement pròpies de la disciplina.

La nostra proposta se situa en aquesta visió contextualitzada de l'escriptura com a eina inclusiva que permet enculturitzar els estudiants en els discursos d'una disciplina com la

filosofia. Des d'aquesta òptica, entenem que l'ensenyament de l'escriptura filosòfica ha de tenir com a objectiu que els estudiants aprenguin a escriure i raonar d'acord amb els formats i estils propis d'aquesta comunitat disciplinària. L'escriptura permet, així, aprendre de forma pràctica i activa participant en els seus discursos i fent ús del seu gènere discursiu. L'escriptura pot esdevenir, així, una eina dialògica per pensar i per discutir els discursos filosòfics.

L'ensenyament de l'escriptura filosòfica

Escriure, com hem anat comentant, requereix activar processos complexos de pensament i, per tant, no sorprèn que els estudiants de batxillerat mostrin dificultats per gestionar el seu propi procés d'escriptura, especialment quan la tasca requereix posar en pràctica la reflexió sobre els continguts de la filosofia.

Per aquest motiu, és imprescindible que aquests processos implicats en l'escriptura filosòfica s'ensenyin de manera explícita a l'aula, si bé aquest ensenyament no s'ha de focalitzar en les característiques generals del discurs argumentatiu –aspecte que, segurament, s'ha abordat des de les matèries de llengua–, sinó, fonamentalment, en les particularitats del discurs argumentatiu filosòfic a través d'activitats autèntiques, vinculades a situacions reals d'escriptura filosòfica.

Així doncs, l'ensenyament de l'escriptura a l'aula de filosofia respon a aquestes dues finalitats⁷⁰:

- A. Aprendre un nou gènere discursiu propi de la filosofia: prendre consciència de les característiques particulars del gènere argumentatiu filosòfic i aprendre a fer-ne ús en un context real.

B. Aprendre a través del gènere: fer ús del gènere discursiu d'argumentació filosòfica per adquirir d'una manera pràctica els continguts filosòfics (conceptes i teories).

Gran part de les activitats que es realitzaran a la comunitat d'aprenentatge de la filosofia giraran entorn de l'aprenentatge de l'escriptura argumentativa filosòfica i, a través de la reflexió sobre l'escriptura (individual i col·laborativa), es buscarà generar reflexió sobre els continguts filosòfics que es treballen a l'aula. Com es pot observar, se segueix un procés invers del que és habitual en la pràctica docent en què a partir de la simple teoria se'n deriva una activitat reflexiva.

El model d'ensenyament de l'escriptura que nosaltres seguim per fonamentar la nostra pràctica és el que podem anomenar *model de seqüència didàctica*⁷¹ L'hem elegit perquè integra les aportacions de les teories cognitives de composició escrita, les aportacions de la psicologia sociocultural, de les ciències del llenguatge i de la tradició pedagògica del treball per projectes.

En aquest model hi ha tres condicions que s'han de garantir en tot procés d'ensenyament de l'escriptura:

- 1 **La contextualització de l'escriptura:** les tasques d'escriptura haurien de partir de situacions comunicatives reals i conegudes pels estudiants. Cal evitar que l'escriptura estigui, només, dirigida al professor.
- 2 **Assegurar la funcionalitat i sentit del text produït** ja que els contextos discursius reals permeten mobilitzar els coneixements de manera més significativa. En aquest sentit, la finalitat de l'escriptura del text no només ha de ser aprendre, sinó que també ha de tenir uns objectius comunicatius propis que donin sentit i funcionalitat a l'activitat.
- 3 **Realitzar una avaluació continuada per a la regulació i millora del procés d'escriptura:** L'aprenentatge entre

iguals és molt important per a aquest procés de regulació⁷². El treball en equip promou la discussió sobre els processos i les ajudes entre companys i companyes. També és útil l'ús d'instruments facilitadors per a la planificació i la gestió del procés (com ara modelatges, guies per a la planificació, per a la revisió del text o per a la coavaluació dels textos, entre d'altres).

Tots aquests instruments s'han de dissenyar i anar dosificant amb la finalitat d'oferir ajudes ajustades a les necessitats dels estudiants al llarg de la seqüència didàctica i per tal de promoure de manera progressiva la seva autonomia.

De tot el que acabem d'exposar, es veu com les tasques d'escriptura es representen com a espais on es construeix coneixement sobre l'escrit i, a través d'aquest, sobre el contingut disciplinari d'aprenentatge⁷³. Per tant, l'escrit esdevé un mitjà per a l'elaboració del pensament.

En aquest sentit, s'atorga molta importància als elements que promouen aquest aprenentatge, com pot ser la col·laboració amb els companys i companyes i amb el professor: a través de la interacció amb els companys s'elabora l'escrit, es construeix conjuntament la representació del context discursiu i es permet la regulació de l'escrit i del procés d'aprenentatge.

El model ofereix una progressió d'activitats d'ensenyament de l'escriptura dividida en tres moments o fases: abans d'escriure, durant l'escriptura i després de l'escriptura⁷⁴. A continuació descrivim aquestes activitats.

Aquestes activitats d'ensenyament que detallarem tenen com a finalitat adquirir coneixement sobre el gènere discursiu i l'estructura del text que hom pretén escriure, com també ensenyar els procediments que implica l'escriptura d'aquest gènere discursiu, oferint ajudes en els processos de planificació, textualització i revisió.

Activitats abans de l'escriptura: ajudes per a la representació del text que s'ha d'escriure

Per tal d'oferir ajudes que permetin la representació del text a escriure es poden desenvolupar tres tipus d'accions abans de l'escriptura: el llegir per escriure, el parlar per escriure i el modelar els processos implicats en la tasca d'escriptura.

En primer lloc, el llegir per escriure consisteix a elegir textos similars a aquells que els estudiants han de realitzar, per tal d'analitzar-ne l'estructura, la forma d'escriptura, la situació comunicativa, etc.

En segon lloc, el parlar sobre l'escriure permet compartir, a través del diàleg sobre els propis processos d'escriptura, les estratègies de composició escrita per fer front a la tasca. Aquesta activitat ajuda a conèixer les exigències que comporta la seva realització.

I en tercer lloc, el modelatge consisteix a verbalitzar, en veu alta, el procés o els processos possibles que comporta l'escriptura; a partir d'aquest modelatge els estudiants poden extreure una guia d'escriptura que els permeti la regulació del procés de composició escrita durant l'escriptura.

Activitats durant l'escriptura i després d'aquesta: permeten la regulació del procés d'escriptura i d'aprenentatge

Situats en aquesta fase, treballem sobre la base de guies, s'elaboren textos col·laboratius i creem accions educatives que permetin la revisió entre iguals, i el fet de parlar sobre l'escrit i sobre el procés.

Les guies sorgeixen de la negociació conjunta sobre les característiques del gènere textual. Aquestes representen una ajuda per prendre consciència de l'activitat mental que comporta la

producció del text (planificació, textualització i revisió) i faciliten l'anàlisi dels possibles problemes del text, els possibles canvis de millora i, en definitiva, ajuden a regular el procés de composició.

L'escriptura col·laborativa de textos conjunts, com veurem en detall en l'apartat següent, és un recurs molt adequat per a la pràctica guiada.

També, a partir d'aquesta negociació sobre les característiques del gènere textual, es poden elaborar les guies de revisió dels textos que s'utilitzen en situacions de coavaluació entre equips. Les investigacions recents sobre aquest procés de revisió entre iguals mostren que l'ús de guies específicament pensades per a la revisió produeix millores en els textos finals i incideix de manera positiva en l'apropiació de les característiques d'un text de qualitat així com en la reflexió sobre els continguts d'aprenentatge⁷⁵.

Les activitats vinculades a parlar sobre el procés i sobre l'escrit permeten socialitzar i compartir els processos d'escriptura i d'aprenentatge entre els iguals, a fi de regular aquest procés.

En conclusió, totes aquestes activitats permeten negociar i guiar el procés d'aprenentatge de l'escriptura amb l'objectiu que els estudiants puguin apropiarse d'aquests processos fins a poder desenvolupar-los de manera autònoma.

L'escriptura col·laborativa com a pràctica filosòfica

La nostra proposta introdueix l'escriptura col·laborativa d'un text conjunt com una activitat autèntica que permet posar en pràctica els continguts de cada bloc temàtic, tant en l'àmbit conceptual (conceptes vinculats al bloc temàtic) com en l'àmbit procedimental (aprenentatge de l'escriptura filosòfica) i actitudinal (valors com l'escolta, el respecte envers l'altre, l'interès, la participació, etc.).

El terme *escriptura col·laborativa* no és unívoc ja que s'utilitza per a diferents tipologies de pràctiques col·laboratives vinculades a l'escriptura de textos individuals i a l'escriptura de textos conjunts. D'una banda, pot fer referència a la planificació o revisió col·laborativa de textos individuals. D'altra banda, també s'utilitza quan es tracta d'escriure un text entre dues o més persones de manera conjunta, compartint les decisions i la responsabilitat en relació amb els processos de planificació, textualització i revisió d'un text conjunt. Nosaltres farem ús d'aquest terme en aquest últim sentit.

Una de les característiques essencials d'aquesta manera d'escriure és que els participants són interdependents, ja que elaboren un únic text que ha de representar tots els coautors. Per tant, es requereix un treball conjunt que permeti negociar, compartir i transformar els punts de vista individuals en punts de vista acordats per tots els participants, així com afavorir la comprensió conjunta, la integració d'idees i la coordinació d'accions que permetin construir coneixement de manera conjunta.

Considerem que l'escriptura col·laborativa pot esdevenir una pràctica interessant perquè demana escriure i discutir sobre aquest escrit. En aquest sentit, combina l'escriptura i l'aprenentatge entre iguals. Els processos d'escriptura col·laborativa, però, són molt més complexos que no pas els d'escriptura individual perquè en els primers cal combinar estratègies de tipus intel·lectual, procedimental i també social.

En primer lloc, són necessàries estratègies intel·lectuals per assolir una comprensió compartida del contingut de l'escrit en els diferents moments del procés d'escriptura. En l'escriptura col·laborativa són comunes les discussions entre els participants per tal de canviar el punt de vista dels companys. Per tant, l'argumentació és necessària per convèncer els companys i companyes a qui cal donar explicacions i justificacions, les quals també permeten explicitar i elaborar el propi punt de vista⁷⁶. Així doncs, per construir un text conjunt cal compartir coneixements,

però també cal vetllar per la coherència i la consistència del text. I, això, requereix coordinació i avaluació crítica de la informació. Els participants han de centrar-se en un mateix focus i esforçar-se per mantenir-lo, evitant la divergència o la dispersió.

També són necessàries l'activació d'estratègies procedimentals per planificar el text, escriure'l i revisar-lo. En la planificació col·laborativa es poden discutir les idees, esquematitzar-les i, en definitiva, negociar-les per assolir acords sobre les característiques del text. Aquesta fase és una fase d'obertura i d'exploració, especialment a l'inici, tot i que, com hem dit, aquest procés és recurrent al llarg de tot l'escrit. Després, en la textualització s'inicia el text, el qual s'anirà desenvolupant a través de successius esborranys. Aquesta fase és complexa, ja que implica prendre decisions per concretar les idees en un discurs escrit i, per tant, pot comportar molta discussió (*text intentat*⁷⁷) i tensions entre els membres abans d'assolir el text escrit que identifiqui tots els seus coautors. Finalment, durant i després de la textualització, s'activen també els processos de revisió els quals comporten la lectura en veu alta de paraules, frases o paràgrafs per part dels companys i companyes per tal d'avaluar els criteris de qualitat del text –com ara la cohesió, la coherència de les idees o conceptes en el text o la puntuació adequada– i, a partir d'aquests, realitzar els canvis que es considerin necessaris en el document⁷⁸.

Al llarg de tot aquest procés no podem oblidar que també es posen en joc les estratègies socials per gestionar el treball conjunt. Els rols i les responsabilitats entre els coautors poden generar grans emocions entre els participants. L'entusiasme pot ser molt alt a l'inici, però quan els períodes de col·laboració són extensos, pot decaure a mesura que decau també el compromís amb el grup. En aquest sentit, suposa tot un repte la gestió dels conflictes entre els membres de l'equip, els compromisos dels quals poden ser diferents⁷⁹.

Per acabar, i sintetitzant d'una manera molt breu el que acabem d'explicar, volem recordar que l'aprenentatge de l'escriptura de textos filosòfics de forma col·laborativa és la columna vertebral del nostre projecte. Aquest aprenentatge, que és en si mateix un procés complex, és a la vegada interactiu i dialògic, i possibilita la participació activa de tots els membres de la comunitat filosòfica per publicar els textos a la revista de l'escola.

En aquesta **part teòrica** hem començat argumentant la importància de l'ensenyament de la filosofia avui en dia i reflexionant sobre els diferents enfocaments que hi ha entorn de la possibilitat d'ensenyar filosofia. Aquesta reflexió ens ha servit per mostrar l'opció que nosaltres defensem, que és l'enfocament competencial, el qual es pot considerar com una síntesi de les dues anteriors, la filosofia com a «saber» i la filosofia com a «activitat pràctica», però no entesa com una mera suma de les parts, sinó com una síntesi integradora de les diferències. Hem definit, també, quin és l'objecte d'estudi de la filosofia i quines són les competències necessàries per poder portar a terme el seu ensenyament i aprenentatge. Hem justificat per què la construcció de la veu filosòfica dels alumnes es desenvolupa en el si d'una comunitat d'aprenentatge i seguint el model col·laboratiu. I, un cop formulat aquest marc, hem analitzat quins són els requisits que cal seguir per transformar una aula de filosofia tradicional en una comunitat filosòfica. Si seguim l'exemple del teixit, podem dir que un cop tallada i feta la peça, és el moment d'emprovar-la i adaptar-la, quan calgui, a les característiques de qui l'ha de portar. De la mateixa manera, el que exposarem en els capítols següents serà la posada en pràctica del nostre projecte en una realitat concreta.

POSADA EN PRÀCTICA DEL PROJECTE

PRESENTACIÓ DE LA COMUNITAT D'APRENTATGE DE LA FILOSOFIA

El projecte d'aprenentatge cooperatiu de la filosofia s'ha dut a terme a l'**Institut Juan Manuel Zafra**, del barri del Clot de Barcelona.

Es va iniciar en el curs 2006-2007 i continua sent la manera d'organitzar la matèria de Filosofia i Ciutadania de 1r de batxillerat encara avui. A partir d'aquest primer projecte, s'ha anat estenent aquesta manera de treballar també a 2n de batxillerat i a l'ESO en les matèries d'Educació per a la ciutadania i Èticocívica. Tanmateix, aquí ens centrarem exclusivament a presentar la proposta pensada per a 1r de batxillerat.

El projecte parteix d'un enfocament globalitzador i transversal, per això –seguint el currículum (decret 142/2008)– estructurarem els continguts en els blocs temàtics següents:

Bloc 0. Introducció a la filosofia

En aquest bloc s'analitzen les característiques de la filosofia com a disciplina i s'aprenen a definir conceptes.

Bloc 1. Evolució i ment humana: l'ésser humà

En aquest bloc s'aborda la dimensió biològica i sociocultural de l'ésser humà i s'aprofundeix en els seus trets més significatius, centrant-nos en l'estudi de la ment i les seves funcions. En aquest primer bloc s'inicien les activitats d'ensenyament de l'escriptura filosòfica que es desplegaran al llarg dels altres blocs i entorn de les quals es construiran els continguts filosòfics.

Bloc 2. Realitat, ment i coneixement

En aquest bloc es reflexiona sobre conceptes problemàtics, com el de realitat i la seva relació amb el llenguatge, el coneixement i les seves tipologies, així com el problema de la noció de veritat. S'aprofundeix també en les característiques del coneixement científic i en els dilemes ètics que la ciència planteja.

Bloc 3. Individu i societat

En aquest bloc s'investiga la tensió entre l'individu i la societat, i s'aborden especialment els conflictes socioculturals, socioeconòmics i polítics del segle xx. I des del punt de vista de la filosofia política, s'introdueixen conceptes com ara legitimat del poder i justícia.

Amb la intenció de connectar la filosofia amb la realitat social dels estudiants de l'aula, fem **ús d'articles, notícies i entrevistes actuals** que apareixen a les revistes o diaris. En aquest sentit, la secció «La Contra» de *La Vanguardia*, acostuma a ser un bon instrument de reflexió. De tota manera, al llarg del desplegament del projecte, hem constatat que hi ha textos amb una potència de reflexió, interès i qualitat que perduren perquè tenen un gran impacte ens els alumnes i en l'elaboració dels seus escrits. Aquest és el cas, per exemple, dels escrits d'Erwin Schrödinger⁸⁰ i d'Edgar Morin⁸¹.

En aquest sentit, com podem veure, la proposta és com un organisme viu i dinàmic, on els documents i les activitats poden adaptar-se a les característiques del grup-classe i que permet anar incorporant i substituint textos d'acord amb l'actualitat vigent.

En el desenvolupament dels blocs temàtics, a més de posar en pràctica tots els eixos vertebradors de què hem parlat en els capítols anteriors (el treball cooperatiu, les activitats autèntiques i l'ensenyament de l'escriptura filosòfica), i que són el fonament de la comunitat filosòfica, també volem tornar a remarcar el paper central que hi tenen **els equips cooperatius**, que assumiran el protagonisme en el procés d'aprenentatge, i el que hi té **el professorat**.

En primer lloc, cal destacar que des d'un inici organitzem l'aula en equips estables de treball on cada alumne assumeix un rol. Per tal que cada equip reguli el seu procés de treball, se li proporciona un **diari de l'equip** (vegeu DOCUMENT 1). En aquest diari, i de manera rotativa, els seus membres hi anotaran les activitats que han fet durant la sessió, les tasques que resten pendents per a la propera classe, les responsabilitats de cadascun i qualsevol observació important. En determinats moments és revisat pel professor i s'ha de presentar a final del trimestre. El professor anota els aspectes rellevants per a l'avaluació formativa al seu **full d'observació del grup-classe** (vegeu DOCUMENT 2). D'aquesta manera es recull informació des de la perspectiva dels alumnes i la del professor, la qual cosa servirà per avaluar de forma continuada la dinàmica del grup i dels equips.

DIARI DE L'EQUIP (PENSADORS)⁸²

Al final de cada sessió el supervisor anotarà les observacions sobre el funcionament de l'equip (aspectes satisfactoris, absències, membres poc implicats, feines que no s'han fet, aspectes a millorar...).

<p>9-13 febrer</p>		<p>Dijous dia 12</p> <p>Entre tots hem escollit el nostre càrrec. Supervisor, secretari, coordinador i portaveu. Després hem exposat davant de la classe unes definicions relacionades amb la raó.</p>
---------------------------	--	---

<p>16-20 febrer</p>	<p>Dilluns dia 16</p> <p>Avui hem treballat individualment. Hem parlat dels mites i del logos. Ara distingim el que són arguments inductius dels deductius, i també la validesa i la veritat.</p>	<p>Dijous dia 19</p> <p>Hem parlat en grup-classe sobre la ciència i la bioètica i hem agafat apunts.</p>
<p>23-27 febrer</p>	<p>Dilluns dia 23</p> <p>Festa!</p>	<p>Dijous dia 26</p> <p>En la classe d'avui hem parlat de la ciència i la filosofia. Hem posat en comú el que pensem de tot el que pertany a la Ciència.</p>
<p>2-4 març</p>	<p>Dilluns dia 2</p> <p>La primera activitat ha estat individual, hem fet una «avaluació» del treball en grup i les propostes. Després hem fet grups d'experts per posar en comú les nostres opinions dels textos llegits i a la propera classe ho explicarem als altres companys i companyes.</p>	<p>Dijous dia 5</p> <p>Avui hem explicat als companys i companyes del nostre grup els textos que vam llegir l'últim dia. Després ho hem explicat a la resta de la classe i ho hem posat en comú.</p>

DOCUMENT 1. Diari de l'equip.

<p>DIARI D'OBSERVACIÓ DEL GRUP-CLASSE</p>		
<p>Matèria: Filosofia i Ciutadania Curs: 1r Batxillerat Humanístic</p>		
<p>13-17 de des.</p>	<p>A partir de la pregunta: «Què és el jo i on es troba?», fem un debat de tota la comunitat. Parlem de les dues perspectives sobre el jo i n'extraïem les característiques. Tothom ha estat atent i participatiu. Bona participació i bones aportacions dels Melindros i els Chiki.</p>	<p>Faig la presentació de l'activitat de síntesi i els lliuro les fotocòpies. Formulen la pregunta filosòfica. Cada equip la presenta a la classe i reflexionem sobre si són preguntes filosòfiques o no i per què. La Núria i la Sara han estat molt actives i participatives. En Xavier està una mica distret.</p>
<p>20-24 de des.</p>	<p>Acaben d'omplir les fitxes lliurades l'últim dia. Passo pels diferents equips i avaluo com estan treballant. Reviso el full d'activitats i aclareixo què vol dir <u>problematitzar</u> o <u>contextualitzar</u>. Especialment interessants les reflexions en el grup WTF. El Moodle ja està actiu per poder escriure el text.</p>	<p>Vacances de Nadal.</p>

<p>10-14 Gen.</p>	<p>Continuen treballant el full d'activitats. Insisteixo en la importància dels arguments i exemples. Cada equip explica a la classe quina serà la seva tesi i en quins arguments la fonamentarà. Els demano que portin ordinadors portàtils per al proper dia.</p>	<p>Hi ha diversos equips que no han portat l'ordinador. Obro l'aula d'informàtica. Insisteixo en la importància de l'estructura del text i que va bé començar amb un cas real. Recordo les normes i que cada 10 o 15 minuts ha de canviar la persona que escriu. Treballen bé i motivats.</p>
<p>17-21 Gen.</p>	<p>Continuen treballant el text conjunt. Reviso la feina que han fet i els faig suggeriments. A l'equip «Cansats de pensar» els costa de formular la pregunta filosòfica. El proper dia han de portar els textos impresos.</p>	<p>Els lliuro el full de coavaluació. Recullo els textos i els distribueixo entre els diversos equips juntament amb el full. Fan la coavaluació i exposen davant de tota la classe els aspectes positius i negatius del text i la nota que han posat. L'equip Tipex és molt crític i li costa donar idees de millora del text. Recullo els textos i el full.</p>

DOCUMENT 2. Diari d'observació del grup-classe.

En segon lloc, també volem destacar **el canvi de rol del professor quan l'aula està organitzada en equips de treball**. El professor abandona el rol de simple transmissor i es converteix en una espècie de director d'orquestra. La música correspon als alumnes; ell, però, és qui dissenya el material, estableix el fil conductor entre les activitats, marca els objectius, ajuda els alumnes a formular-se preguntes que condueixin a la reflexió, sintetitza quan cal, marca el ritme i facilita la intervenció dels

equips i dels diferents alumnes. A canvi, si bé no s'exclou que pugui fer intervencions o explicacions sempre que convingui, la seva funció a l'aula és molt més d'observació, fer complir els temps, asseure's amb els equips per discutir amb els seus membres, aclarir dubtes que no han estat capaços de resoldre ells mateixos i procurar que quedin ben assumits els conceptes fonamentals i les competències treballades.

En el següent apartat, explicarem **com portar a terme el projecte**, i mostrarem exemples que hem seleccionat al llarg d'aquests anys per tal d'il·lustrar la seva aplicació.

Recordem que l'objectiu del projecte és que els alumnes aprenguin a desenvolupar la seva **veu filosòfica**, és a dir, aprenguin i dominin les competències de conceptualitzar, problematitzar i argumentar sobre els continguts de cada bloc temàtic mitjançant activitats autèntiques que permetin relacionar la filosofia amb la societat contemporània.

Tanmateix, per fer això possible, haurem de treballar **la competència d'aprendre a aprendre** per afavorir la reflexió sobre els procediments d'aprenentatge de la filosofia, com són la selecció de la informació, la definició, l'argumentació i la problematització.

La metodologia que emprem és el treball cooperatiu, el qual es complementa amb explicacions més directes del professor i, per tant, doncs, treballarem **la competència social**.

Finalment, en fer ús de l'escriptura filosòfica com a eina per aprendre la filosofia, també estarem treballant **la competència lingüística**.

Endinsem-nos, doncs, en la manera de fer possible aquest projecte.

La posada en marxa de la comunitat d'aprenentatge de la filosofia

La primera sessió del curs, que s'organitza a la sala d'actes, la utilitzem per projectar un Power-point on s'explica el projecte, els seus fonaments i la manera de treballar a partir i a l'entorn de l'escriptura individual i col·laborativa, mostrant exemples de textos d'altres cursos. A més a més, s'aprofita per introduir els conceptes que, a partir d'aquest moment, seran habituals, com ara *comunitat filosòfica, equip de treball, veu filosòfica...*

Durant les sessions següents, organitzem l'aula de filosofia com a comunitat d'aprenentatge en equips heterogenis de 3 o 4 membres. Per garantir l'heterogeneïtat dels equips, condició imprescindible per afavorir l'aprenentatge entre iguals, els equips es formen a partir dels resultats d'un qüestionari previ sobre la seva autopercepció com a aprenents de filosofia (DOCUMENT 3). Aquests equips es mantindran estables al llarg de tot el curs. Cada equip es posa un nom i es reparteixen uns rols amb unes funcions determinades (secretari, coordinador, supervisor i portaveu) (DOCUMENT 4) i el treball a l'aula es realitza habitualment de manera col·laborativa en els equips.

Filosofia i ciutadania **1r de Batxillerat**
T'agradaria que contestessis aquest qüestionari

	sí	no	altres
1. M'interessa la filosofia	X		
2. Tinc facilitat d'escriptura i m'agrada		X	
3. M'agradaria aprendre a expressar-me més bé i millorar la meva expressió escrita	X		
4. M'agrada treballar en grup		X	

	sí	no	altres
5. Sóc responsable quan treballo en grup			X
6. M'agrada reflexionar sobre temes d'actualitat	X		
7. Penso que aquesta matèria em pot ser útil per formar-me com a persona	X		
8. Crec que no tindrè dificultats per aprovar la matèria	X		
9. Escriu el nom i cognom d'un company o una companya de classe amb qui t'agradaria treballar.	MARC I HÈCTOR		

DOCUMENT 3. Qüestionari per a la realització d'equips heterogenis.

Filosofia i ciutadania **1r de Batxillerat**
Constitució dels equips de treball
Curs: *1r de batxillerat* Data: *18-9-08*

Nom de l'equip	ELS PENSADORS	
Rols		
Secretari	Anota els acords de l'equip. Recull i guarda les activitats del grup per presentar-les al final del tema al professor.	Nom: <i>Angie</i>
Coordinador	Gestiona la participació de tots els membres de l'equip.	Nom: <i>Quim</i>
Supervisor	Supervisa el temps i el to de veu de l'equip.	Nom: <i>Raquel</i>
Portaveu	Comunica els acords al grup-classe.	

Document 4. Assignació dels rols als membres de l'equip.

Els alumnes tenen plena llibertat per escollir el nom que els donarà identitat i permetrà identificar-los, i així apareixen noms de tota mena: *Epicur a Meneceu Salut!*; *Els Aristòtils*; *Hic et Nunc*; *Els Pensadors*; *Aquinoderms*; *Petits Sòcrates*; *Tipex's*; *Cansats de pensar*; *Minutemaid*; *Ckiki & Company o Els Melindros*, entre molts altres. Tots plegats resultat de la combinació de noms, d'agafar elements filosòfics o simplement sorgits de la creativitat dels alumnes.

Com que la **interiorització dels rols** és de vegades difícil per part dels alumnes, per tal de reforçar-los intentem fer-los presents en diferents moments del procés. A part de distribuir-los en començar el curs, els revisem i ampliem en el moment de redactar el text filosòfic de forma cooperativa (més endavant en trobareu un exemple), i, si cal, reforcem els rols aplicant algunes tècniques com ara fent que els alumnes els anotin en unes **targetes de color** que s'enganxen en començar cada sessió. Això permet visualitzar els rols, tant per part dels mateixos companys de grup com per part del professor.

Un cop constituïts els equips, anoten el seu nou nom, el dels components i els rols assignats en un full de paper de color que es penja a l'aula, i en fan un presentació a tota la comunitat filosòfica.

El **Bloc 0** presenta una estructura relativament diferent de la que exposarem més endavant, en explicar els blocs 1, 2 i 3. Aquest primer té un caràcter introductori i no se centra directament en el text filosòfic, encara que sí que ho fa en la competència de definir conceptes filosòfics. Aquí els alumnes comencen a familiaritzar-se amb el treball en equip, en el cas que no en tinguin cap experiència, i té lloc una primera aproximació a la filosofia.

Partim d'un text de Victor Frankl sobre el sentit de la vida, que els alumnes han de llegir de manera rotativa (fent ús del mètode d'ensenyament recíproc); a continuació han de res-

pondre unes preguntes en què han de relacionar el text amb la seva experiència personal.

A continuació, es reparteixen diverses frases de filòsofs, diferents per a cada equip, relatives a allò cada pensador entén per filosofia; els alumnes han d'intentar interpretar-les i elaborar una llista de característiques de la filosofia (DOCUMENT 5).

Filosofia i ciutadania

1r de Batxillerat

UNITAT 1. INTRODUCCIÓ A LA FILOSOFIA

«La Filosofia és la ciència teòrica dels primers principis i de les primeres causes.»

ARISTÒTIL

«És necessari que els homes filòsofs siguin bons indagadors de moltes coses.»

HERÀCLIT

«La filosofia no es pot aprendre; només es pot aprendre a filosofar.»

IMMANUEL KANT

«Els filòsofs no han fet res més que interpretar el món; el que cal és transformar-lo.»

KARL MARX

«Fer filosofia és estar en camí; en filosofia, les preguntes són més importants que les respostes.»

KARL JASPERS

«Una gran filosofia no és la que instaura una veritat definitiva, és la que introdueix una inquietud.»

CHARLES PÉGUY

«La filosofia no és cap doctrina, sinó una activitat.»

LUDWING WITTGENSTEIN

«El principal interès de la filosofia és qüestionar i entendre les idees més comunes que tots fem servir cada dia sense pensar-hi.»

THOMAS NAGEL

DOCUMENT 5. Frases de filòsofs.

Aquestes característiques es **posen en comú** i s'anoten en un full de colors que es penja a l'aula (DOCUMENT 6).

Què és la filosofia?

- Respon les preguntes que no pot contestar la ciència.
- És teòrica, però també pràctica i ens ajuda a entendre el món i orientar la nostra vida.
- Les preguntes ens porten a altres preguntes.
- No hi ha una única resposta a les preguntes filosòfiques.
- No està fonamentada en el mètode científic.
- No és una ciència, sinó una disciplina.
- Les preguntes són més importants que les respostes.
- És la recerca constant de la veritat sense arribar a trobar-la d'una manera definitiva.
- Sempre ens hem anat formulant les mateixes preguntes filosòfiques.
- És una activitat basada en el pensament racional.
- És subjectiva.

DOCUMENT 6. Posada en comú de les característiques de la filosofia.

A continuació, es lliura a cada equip un seguit de definicions sobre les branques de la filosofia (epistemologia, ètica, estètica...);

n'han de seleccionar dues, entendre-les, ajudant-se, si cal, entre ells, i extreure'n els requisits que ha de complir una bona definició (DOCUMENTS 7 i 8). Se'ls demana que assumeixin el rol de professor i que intentin explicar als seus alumnes com ho han de fer per definir.

Filosofia i ciutadania

1r de Batxillerat

UNITAT 1. INTRODUCCIÓ A LA FILOSOFIA
FULL 2

Nom de l'equip: *Equip Actimel*

Curs: *1r de batxillerat C*

Data: *22-09-09*

Objectiu: Analitzar diverses definicions per aprendre com s'han d'elaborar.

Pauta per definir conceptes

Concepte: *Lògica*

A quin àmbit pertany aquest concepte?

Filosofia

A què fa referència? (objecte, valor, ciència...)

A l'estudi de les lleis.

Quines característiques el permeten diferenciar d'altres conceptes de la mateixa espècie?

Regeix el raonament correcte.

S'ocupa de les expressions lingüístiques.

Analitza l'estructura dels arguments per distingir els vàlids dels que no ho són.

▶ Concepte: *Metafísica o ontologia.*

A quin àmbit pertany aquest concepte?

Filosofia

A què fa referència? (objecte, valor, ciència...)

A l'estudi de les lleis.

Quines característiques el permeten diferenciar d'altres conceptes de la mateixa espècie?

Determina les característiques de la realitat.

Estudia els principis bàsics dels éssers en general.

DOCUMENT 7. Anàlisi de definicions sobre diferents branques de la filosofia.

Equip Actimel

Agustín, Aleix, Esther i Victor

1r batxillerat C

23-9-08

Com definir

- 1- Etiquetar o classificar la paraula.*
- 2- Establir les característiques més rellevants del concepte que ens permeten distingir-les d'altres.*
- 3- Ser precis.*
- 4- Evitar les ambigüitats.*
- 5- Podem fer servir exemples, imatges, comparacions.*
- 6- La paraula definida no pot sortir a la definició.*

DOCUMENT 8. Exemple de les característiques d'una bona definició elaborades per l'equip Actimel.

A partir de les característiques d'una bona definició formulades pels alumnes, es posen en comú, s'anoten a la pissarra i es negocien, entre tots, les característiques que es consideren essencials. El professor les recull i elabora una document guia que ajudarà, més endavant, els estudiants a revisar les seves definicions (DOCUMENT 9).

Filosofia i ciutadania

1r de Batxillerat

UNITAT 1. INTRODUCCIÓ A LA FILOSOFIA

Què és un concepte?

Els filòsofs, a partir de l'ús comú de les paraules que tothom coneix, forcen el llenguatge i creen nous conceptes.

Hi ha conceptes que es formen a partir de combinacions inusuals de paraules corrents:

- *substància primera* és un concepte d'Aristòtil;
- *judici sintètic a priori* és un concepte de Kant;
- *moral noble* és un concepte de Nietzsche.

o a partir de paraules corrents, inventen un significat precís i definit:

- *idea* en la filosofia de Plató;
- *llibertat* en la filosofia de Rousseau;
- *treball* en la filosofia de Marx.

Cada filosofia reinventa parcialment el llenguatge. Per això cal preguntar-se què entén cada filòsof pels conceptes que apareixen en els seus textos.

Guia per definir conceptes

- Ha d'incloure la classe a què pertany i les característiques que el diferencien.
- Les característiques han d'estar només presents en el concepte definit i no en altres.
- Ha de ser apropiada, ni massa extensa, ni massa breu.
- No pot repetir el concepte que s'intenta definir.
- No hi poden haver contradiccions lògiques.
- No pot contenir només enunciats negatius.
- No ha de contenir ambigüitats.
- Ha de ser tan senzilla com sigui possible.
- Ha de ser tan precisa com sigui possible.

DOCUMENT 9. Guia per definir conceptes.

Un cop coneixem les característiques d'una bona definició, es proporcionen un seguit de textos sobre la filosofia d'autors com Karl Jaspers, Karl Popper, Jostein Gaarder, Matthew Lipman o Thomas Nagel, que han de ser llegits per cada alumne i s'han de posar en comú per completar el llistat de característiques de la filosofia que s'havia penjat a l'aula (DOCUMENT 10). Entre tots s'intenten definir els conceptes bàsics, com ara *disciplina* –en contraposició a *ciència*–, aspecte *teòric* i *pràctic* de la filosofia, *sentit de la vida*...

Filosofia i ciutadania

1r de Batxillerat

UNITAT 1. INTRODUCCIÓ
FULL 1

Nom de l'equip: *Hic et Nunc*

Curs: *1r de batxillerat*

Data:

Característiques de la filosofia

- La filosofia és la ciència que es basa en la teoria dels primers principis i de les primeres causes.
- Els filòsofs han de ser curiosos per descobrir noves coses.
- No es pot aprendre la ciència de la filosofia, però et pot enriquir la manera de parlar i així aprendre a filosofar.
- Els filòsofs han ajudat a entendre com és el món per saber què cal canviar.
- Les preguntes són més importants que les respostes.
- No és una ciència, és una disciplina o disciplinarietat.
- La Filosofia no es pot demostrar científicament.
- És una activitat humana.
- Va als fonaments de les coses.
- El filòsof és un buscador de la veritat.
- És un esport per al cervell.
- Un filòsof és amant del coneixement.
- Hi ha moltes respostes per a cada pregunta.
- Les respostes es converteixen en noves preguntes.
- El que es busca és abstracte.
- La filosofia és un saber que fa les preguntes més radicals.
- El filòsof té la pròpia concepció del món.
- La filosofia és una recerca constant i no pas un coneixement estancat.

DOCUMENT 10. Ampliació de les característiques de la filosofia.

Per acabar aquest bloc, i a partir de tot el que s'ha treballat, cada equip ha de redactar una proposta de definició de la filosofia, posant en pràctica la competència de definir conceptes filosòfics.

A continuació mostrem un exemple de definició de la filosofia elaborada per l'equip Actimel (DOCUMENT 11).

Definició de filosofia
<p>És una disciplina que ens parla del coneixement, de les possibilitats i dels límits de l'existència. Es basa en el motiu de les coses i té una finalitat pràctica per orientar la vida personal i col·lectiva.</p> <p>Fa les preguntes més innovadores i aquestes són més importants que les seves respostes, que alhora fan que sorgeixin noves qüestions. A diferència de les ciències, en aquestes preguntes troben més d'una resposta possible per a una mateixa pregunta.</p>

DOCUMENT 11. Primera definició de filosofia.

S'intercanvien els textos per ser coavaluats a partir d'una pauta de revisió (construïda sobre la base de les característiques d'una bona definició prèviament negociades a l'aula) (DOCUMENT 12).

Filosofia i ciutadania	1r de Batxillerat
<p>UNITAT 1. INTRODUCCIÓ A LA FILOSOFIA FULL 3</p> <p>Nom de l'equip: <i>ELS PETITS SÒCRATES</i> Curs: <i>1r de batxillerat</i> Data:</p>	

Pauta per a la correcció de definicions			
Nom de l'equip autor de la definició: <i>EQUIPO ACTIMEL</i>	sí 1 punt	no 0 punt	a mitges 0,2 punt
Indica la classe a què pertany	X		
Les característiques són rellevants			X
No es repeteix la paraula que s'intenta definir	X		
No és massa extensa	X		
No és massa breu			X
No conté ambigüitats		X	
No hi ha contradiccions lògiques	X		
Hi ha enunciats positius	X		
És clara i entenedora		X	
És precisa		X	
Qualificació	5,4		
Propostes de millora			
<p><i>Vigilar l'ortografia. Definir tots els conceptes o conjunt de paraules que puguin donar lloc a confusions, com límits de l'existència o fonament de les coses. Substituir paraules per mots més aclaridors, com Radical. La filosofia, a més de la vida personal, també orienta la vida col·lectiva.</i></p>			

DOCUMENT 12. Pauta de revisió per avaluar la qualitat de la definició.

Després, i a partir dels suggeriments dels companys i companyes, es retoquen, es presenten a la classe i es penjen a l'aula les definicions (DOCUMENT 13)

Definició de *filosofia*

És una disciplina que ens parla del coneixement, de les possibilitats i dels límits de l'existència. Es basa en el **fonament** de les coses i té una finalitat pràctica per orientar la vida personal. Fa les preguntes més **radicals** i aquestes són més importants que les respostes, que ahora fan que sorgeixin noves qüestions. A diferència de les ciències, en aquestes preguntes troben més d'una resposta possible per a una mateixa pregunta.

DOCUMENT 13. Definició de la filosofia revisada a partir dels comentaris dels companys.

Us mostrem dos exemples de definicions elaborades per dos equips diferents durant el curs 2010-2011. El primer correspon a l'equip **Novita** de 1r de batxillerat humanístic i el segon és de l'equip **Manjaju** del científic-tecnològic. Els mostrem amb els seus encerts i errors, simplement per mostrar el producte final d'aquest bloc inicial (DOCUMENT 14).

La filosofia és una activitat teòrica i pràctica que serveix per orientar la nostra vida personal i col·lectiva. A partir de la curiositat i basant-se en la raó, dona una mirada fresca i nova als problemes. Elabora explicacions i reflexions dels aspectes bàsics de la vida i també és una activitat oberta, és a dir, planteja preguntes últimes i profundes de manera que per cap d'elles hi haurà una resposta definitiva. Algunes preguntes que es planteja la filosofia són:

1. Quin és el sentit de la vida?
2. Què és l'ésser humà?
3. Què està bé i què està malament?

EQUIP NOVITA

Disciplina teòrica i pràctica que, mitjançant el plantejament de preguntes i partint d'una actitud de curiositat, pretén dur-nos cap a una actitud reflexiva; la filosofia no es conforma amb una resposta fixa i aquestes respostes serveixen per aplicar-les al nostre dia a dia. El seu objectiu és esbrinar la veritat sobre la vida. No és una ciència, ja que no la podem definir com a experimentable, sinó que és un conjunt de coneixements oberts. Comprèn diferents branques, com la lògica, l'ètica o l'estètica. Alguns exemples de preguntes filosòfiques són: Qui som? D'on venim? A on anem?

EQUIP MANJAJU

DOCUMENT 14. Definicions de filosofia.

En conclusió, en aquest bloc intentem treballar en profunditat la conceptualització i definició de conceptes, ensenyant als alumnes les característiques d'una bona definició i, a l'hora que ensenyem aquest procediment, ens introduïm en les característiques de l'àmbit d'estudi de la filosofia i en el treball en equips cooperatius.

El desenvolupament de la comunitat d'aprenentatge de la filosofia

Un cop ens hem introduït en l'àmbit de la filosofia, iniciem el desenvolupament dels blocs temàtics 1, 2 i 3. Aquests blocs tenen en comú que hi fem servir l'escriptura filosòfica i s'organitzen

seguint una mateixa estructura: activitats inicials, activitats de desenvolupament i activitats de síntesi.

Hem seleccionat material de cada moment per tal d'il·lustrar amb exemples aquest procés.

Activitats inicials

Per afavorir que els estudiants coneguin el seu procés d'aprenentatge i el puguin regular de manera més autònoma, el professor, a l'inici de cada bloc temàtic, proporciona un **dossier** amb els objectius i els continguts que s'han d'assolir, **les dates** a tenir present –lliurament de textos, exposicions orals, activitats de síntesi...–, les activitats d'equip, els **materials per treballar**: lectures de textos filosòfics, notícies o entrevistes, així com **els criteris d'avaluació** (els quals valoren el treball en equip i el treball individual de manera equitativa per tal de reforçar aquestes dues maneres de treballar).

També per promoure l'autonomia i la consciència dels aprenentatges; a cada classe, és molt important que en començar-la el professor assenyali els objectius, els anoti a la pissarra o verbalitzi els conceptes que cal conèixer i exposi la seqüència de les activitats a realitzar, indicant-ne la temporització. Aquest aspecte és rellevant perquè marca el ritme de treball de la sessió, de tal manera que ha de permetre, abans d'acabar, que els portaveus dels equips comuniquin els seus acords o responguin alguna pregunta, fet que ajuda el professor a identificar malentesos i a concretar els aspectes més rellevants.

Així doncs, un cop s'han establert les regles del joc, s'inicia el bloc temàtic amb una activitat d'escriptura individual que implica formular-se tres preguntes filosòfiques relacionades amb el contingut que es treballarà (només se'n proporciona el títol), elegir-ne una i desenvolupar un text filosòfic. A continuació en

mostrem un exemple sobre el bloc 1: *Evolució i ment humana: l'ésser humà* (DOCUMENT 15).

Text filosòfic: Evolució i ment humana

Em proposo les preguntes següents:

- *L'evolució s'ha produït després del desenvolupament de la ment humana o ha estat a l'inrevés?*
- *Com actuaria un home primitiu en la nostra societat?, Seria capaç d'adquirir coneixements i adaptar-s'hi?*
- *El desenvolupament de la ment humana, ha tingut com a conseqüència l'evolució tecnològica?*

He decidit treballar sobre la primera idea, ja que em sembla original i crec que poques persones es fan aquesta pregunta.

L'evolució s'ha produït després del desenvolupament de la ment humana o ha estat a l'inrevés?

Penso que el desenvolupament de la ment humana ha permès l'evolució de l'espècie. L'home primitiu, al llarg del temps s'ha trobat amb diferents reptes i dificultats que ha hagut de superar adaptant-se a les noves situacions i modificant la seva manera de pensar i actuar. Un cop la ment humana s'ha adaptat a aquest nous canvis, se n'hi plantegen sempre de nous. Les solucions per adaptar-se al medi, en un principi eren molt senzilles, com fabricar eines, mentre que actualment aquestes demandes externes ens obliguen a buscar solucions molt més complexes. Aquesta idea és en certa manera la clau de l'evolució. El món actual sempre ens planteja nous reptes i noves situacions que l'home ha de superar a través d'invents, nous estudis, etc. Aquesta evolució no té fi, la ment humana sempre va adquirint nous aprenentatges. Les demandes externes i els canvis continus, als quals l'home està sotmès, provocaran que sempre busquem noves solucions als nous problemes.

INÉS

DOCUMENT 15. Exemple de text del bloc temàtic *Evolució i ment humana*.

Realitzem aquesta demanda complexa i molt oberta pels motius següents:

- En primer lloc, ens permet recollir les preguntes que es formulen els estudiants i després, a l'aula, podem analitzar si són o no filosòfiques, treballant així la competència de la problematització en filosofia.

- En segon lloc, també ens permet prendre consciència dels coneixements previs i les representacions inicials dels estudiants respecte al tema. A partir d'aquesta informació organitzem el que anomenem «*aula multivocal*». Més endavant, en veurem exemples.

- En tercer lloc, el text inicial també serveix per conèixer què saben els alumnes sobre els textos filosòfics i per negociar, a través del diàleg, les pautes que ha de complir una modalitat textual d'aquestes característiques. A l'apartat de les activitats de desenvolupament en trobareu exemples.

- Finalment, el text inicial pot esdevenir la base per construir el text conjunt. Demanem als estudiants que abans d'iniciar el text conjunt facin una lectura dels textos individuals per tal d'extreure idees per elaborar el seu text col·lectiu.

Volem destacar la importància de l'aula multivocal com a activitat inicial.

Aquesta permet iniciar el bloc temàtic portant les veus dels estudiants a l'aula per generar debat i problematitzar sobre el tema. Però l'aula multivocal no és una activitat puntual, sinó que té un sentit molt més ampli.

En el model de les comunitats d'aprenentatge es valora la participació dialògica dels estudiants, és a dir, aquelles intervencions recíproques que permeten negociar significats i avançar en el coneixement. Des d'aquesta perspectiva sorgeix el concepte d'aula multivocal proposat per Olga Dysthe (1996; 2000) i que esdevé un element central en el nostre projecte.

A través de l'escriptura dels textos individuals, es fa explícita la veu de l'estudiant, però és en el context d'aula multi-

vocal on les diferents veus es juxtaposen i es creen tensions entre elles per avançar en el coneixement disciplinari. A través d'aquesta juxtaposició es crea el que s'anomena *potencial per a l'aprenentatge*. Així doncs, l'escriptura esdevé un instrument que ofereix oportunitats de participació a tots els estudiants i permet recollir les seves veus tot creant aquest context *multivocal* representatiu de les subjectivitats dels aprenents.

L'ús d'aquestes veus, per part del professor, reforça la comprensió i valida els estudiants com a pensadors actius, fins i tot a aquells amb més dificultats. Els estudiants prenen consciència que pertanyen a una comunitat d'aprenentatge i que tots tenen capacitat filosòfica.

A continuació mostrem uns exemples de frases extretes dels textos inicials dels alumnes, les quals es pengem també a l'aula. Hi hem respectat la redacció original dels alumnes, per bé que amb alguna correcció ortogràfica (DOCUMENT 16).

AULA MULTIVOCAL

Idees inicials sobre Evolució i ment humana: Què és l'ésser humà?

«L'ésser humà és (...) una mescla homogènia entre les característiques biològiques que ens han anat formant al llarg del nostre procés evolutiu i les que hem anat construint dins d'un àmbit cultural, moral, social i ètic, gràcies a la nostra necessitat de plantejar-nos preguntes i fer-nos una petita idea de les possibles respostes.» **Judit**

«És complicat saber qui ens va crear però aprenem a superar les nostres pors donant respostes a fets que no sabem per trobar un sentit a la vida.» **Olimpia**

«Som una comunitat amb un objectiu comú: assolir la felicitat individual i col·lectiva, encara que el concepte "felicitat" no és en absolut igual per a tothom.» **Marta**

«L'ésser humà és gran i petit a la vegada. Petit enmig de l'univers, com un punt insignificant i minúscul. Però és gran a l'hora de raonar, de fer servir els pensaments per a coses bones i de valor, i amb sentiments i capacitats que superen els de qualsevol altra criatura que es coneix en el planeta Terra.» **Kevin**

«A part del nostre cos físic o biològic, no són bàsicament un conjunt de pensaments i emocions els que ens duen a ser tal com som?»

Jordina

«Sempre ens hem preguntat més coses de les essencials i sempre hem volgut arribar més lluny del que hem aconseguit.» **Ferran**

«Sempre es podrà pensar sobre aquest tipus de preguntes filosòfiques (...), però en realitat mai es podrà trobar la resposta correcta.» **Gerard**

«L'ésser humà es pot definir com un conjunt de biologia i cultura que ha anat evolucionant des del principi de la seva existència i que, a poc a poc, s'ha convertit en una espècie intel·ligent i complexa.»

Àlex

«Es caracteritza per ser dels pocs éssers vius que tenen capacitat de crear objectes que ens faciliten la vida. La qual cosa produeix que destrossem el nostre propi món per la simple raó de facilitar-nos el món sense importar-nos què és el que destrossem al nostre pas.» **Sílvia**

«Creiem que la nostra felicitat només respon a fets i accions, però hi ha persones que estudien el fenomen d'augmentar la felicitat mitjançant pensaments en gran massa, és a dir, col·lectivament.» **Jan**

«L'ésser humà, per tant, és un animal, però també una "font de coneixements". Vivim la vida com la marca la biologia (ja que és impossible renunciar-hi), però buscant un sentit més enllà, com per exemple el sentit de la vida o la felicitat.» **Irene**

«El fenomen humà és buscar una visió global i unificada perquè l'ésser humà no pot viure sense cultura i sense pensament.» **Ane-culsesci**

DOCUMENT 16. Exemples de frases extretes dels textos inicials dels estudiants i penjades a l'aula.

Activitats de desenvolupament del bloc temàtic

Les activitats que es presenten en aquest apartat són, bàsicament, de dos tipus. Per una banda, aquelles que estan orientades a treballar els continguts propis del bloc temàtic al qual pertanyen i, per l'altra, les que incideixen, de manera específica, en l'ensenyament de l'escriptura filosòfica.

Activitats cooperatives de desenvolupament del bloc temàtic

La introducció de nous coneixement i les activitats d'ampliació dels continguts es realitzen a partir del **treball en equip**, fent servir, sobretot, notícies de diari i textos filosòfics. S'intenta que aquests siguin de qualitat, que serveixin de model i que tinguin un cert grau de dificultat, que ha de ser progressiu al llarg del curs. Durant tota aquesta etapa, s'afavoreix la discussió en l'equip, la realització de preguntes filosòfiques i la definició de conceptes filosòfics.

Tot seguit trobareu tres exemples d'aquest tipus d'activitats. Com es veurà, estan clarament **pautades** per tal que tothom hi participi i sàpiga quina és la feina que li correspon, i quines són les interrelacions que cal establir per **cooperar** de manera eficaç (que hi hagi intercanvi d'informació i reflexió conjunta). També són activitats ajustables a les característiques dels alumnes (divisió de tasques, diversitat de demandes...), cosa que permet donar resposta a la diversitat d'estudiants de l'aula.

En el primer exemple, que corresponen al bloc temàtic 1 (evolució i ment humana), s'hi treballa la relació entre la ment i el cos. Vam fer ús del mètode cooperatiu puzzle⁸³. Vam dividir un text extret del llibre *¿Y tú qué sabes?*⁸⁴ en quatre parts. Cada estudiant es va fer expert d'una part escollida, en va fer una lectura individual, va intentar entendre-la i va

haver de respondre unes preguntes. Després, ja en l'equip, es van posar en comú les lectures realitzades individualment per tal de poder contestar conjuntament qüestions que requerien la integració i la síntesi de les diferents parts (DOCUMENT 17).

<p>Filosofia i ciutadania 1r de Batxillerat</p> <p>UNITAT 3. L'ÉSSER HUMÀ COM A ANIMAL SIMBÒLIC FULL 8 (col·lectiu) Nom de l'equip: <i>Equipo Actimel</i> Curs: <i>1r batxillerat C</i></p> <p>Objectiu: Reflexionar sobre la relació entre la ment i el cos humà. Qüestionar les nostres creences respecte a aquest tema.</p>	
<p>Conceptes clau</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cervell - circuits neuronals - neurones - neurociència - neuroplasticitat - memòria associativa - aprenentatge - connexions
<p>Idees principals</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les cèl·lules nervioses que s'activen a la vegada i s'interconnecten. - La neuroplasticitat és la capacitat que té el cervell per crear noves connexions. - El cervell és molt plàstic i mal·leable. - El cervell crea noves cèl·lules al llarg de tota la vida.

<p>Preguntes filosòfiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El nostre entorn, influeix en el desenvolupament del nostre cervell? - Quina és la causa per la qual el nostre cervell és tan complex? - Com actuaria el nostre cervell sense connexions? - Arribarem a entendre el funcionament del cervell?
<p>Relació amb el tema de l'evolució i la ment humana? (text)</p>	<p>¿Estem destinats i concebuts per evolucionar en creativitat i intel·ligència al llarg de la vida?</p>
<p>Esquema (full de color)</p>	

DOCUMENT 17. Posada en comú de les informacions individuals de l'equip Actimel.

El segon exemple, també del bloc 1, parteix d'una entrevista a Murray Stein, psicoanalista seguidor de Jung, i ens permet descobrir i analitzar conceptes com l'*inconscient* i el *conscient*. En aquest cas, els alumnes treballen primer en parelles i després ho posen en comú amb tot l'equip (DOCUMENTS 18 i 19).

Filosofia i ciutadania

1r de Batxillerat

UNITAT 3. COM FUNCIONA LA MENT: L'INCONSCIENT



Objectiu: Després d’haver-vos llegit l’entrevista a Murray Stein titulada «Eres un títere de tu inconsciente» (apartat «La Contra» de *La Vanguardia*, 2 octubre de 2004), reflexioneu conjuntament i consensueu les respostes a les preguntes plantejades.

Procediment:

1. Dividiu l’equip en dues parelles: parella 1 i parella 2.
2. La parella 1 haurà de proposar, per escrit, una resposta a les preguntes 1 i 3. Disposarà de 10 minuts.

3. La parella 2 haurà de proposar, per escrit, una resposta a les preguntes 2 i 4. Disposarà de 10 minuts.
4. En acabar, un dels components de la parella 1 exposarà la pregunta 1 i es negociarà la resposta final amb tot l’equip. A continuació, un dels components de la parella 2 exposarà la pregunta 2 i aquesta es negociarà amb tot l’equip.
5. Aquest procés es repetirà amb la resta de preguntes. Cal que cada membre de l’equip exposi una de les propostes.

DOCUMENT 18. Explicació de l’activitat que han de realitzar a partir del text.

Filosofia i ciutadania

1r de Batxillerat

UNITAT 3. COM FUNCIONA LA MENT: L'INCONSCIENT

FULL 9

Nom de l’equip: *Myhongó*

Curs: *1r Btx CT*

Data: *15-12-08*

- a) Habitualment es defineix el jo com el nucli íntim que pren decisions, actua i ens dona identitat personal. Quins creieu que són els factors que condicionen les decisions que pren el jo (factors biològics i culturals)?

Hi ha decisions que estan preses per factors que tu no pots controlar. Els factors biològics com l’instint fa prendre decisions, com ara sexuals o d’alimentació, per exemple. I els factors culturals fan prendre decisions envers el comportament.

- b) Murray Stein ens parla de l’inconscient personal i de l’inconscient col·lectiu. Com explicaríeu què és l’inconscient?

Són totes les reaccions instintives que es produeixen dins de la ment, aquestes reaccions no són pròpies d'un únic ésser humà, sinó és lo comú a tots els éssers humans.

c) Sou conscients de com l'inconscient intervé en les vostres vides? Com es manifesta? Poseu-ne exemples.

Sí, a través de coses abstractes com sentiments, somnis, art, música...

d) Jung ens parla d'un cosmos unificat *unus mundus*. Què creieu que ens vol dir?

És la unió de psique i matèria i ens vol dir que expressen patrons comuns i eterns.

DOCUMENT 19. Exemple d'activitat cooperativa del bloc 1 centrada en el text de Murray Stein i realitzada per l'equip Myhongo.

El tercer exemple correspon al bloc 2. Mitjançant aquesta activitat, i a partir de la lectura d'un text d'Edgar Morin, es treballa la definició conjunta de conceptes com ara *raó*, *racionalitat*, *irracionalitat* i *il·lusió racionalitzadora* (DOCUMENT 20).

Filosofia i ciutadania **1r de Batxillerat**

UNITAT 2. L'ÉSSER HUMÀ COM A ANIMAL SIMBÒLIC
FULL 12

Nom de l'equip: *David's RA*
Curs:
Data:

Negocieu la definició d'aquests conceptes:

Raó: facultat (possibilitat) de l'ésser humà de pensar, jutjar, analitzar, etc. d'una manera racional, és a dir, basant-se en fonaments.

Racionalitat: implica la raó. Aplicació de la raó en un moment donat.

Irracionalitat: no implica la raó. Pensament no fonamentat.

Il·lusió racionalitzadora: creure que la raó ho explica tot. Abús de la utilització de la raó.

DOCUMENT 20. Definició col·laborativa de conceptes filosòfics a partir de la lectura d'un text.

Finalment, no podem oblidar que el treball en equip i la cooperació entre els companys no és una cosa espontània ni fàcil. Per aquest motiu, és molt important deixar espais per a l'autoavaluació de l'equip per tal que aquests puguin regular el seu procés i millorar la cooperació.

A continuació, mostrem una activitat d'equip que permet l'autoavaluació dels rols (DOCUMENT 21).

AUTOAVALUACIÓ DELS ROLS EN L'EQUIP		Nom de l'equip: <i>Myhongo</i> Curs: <i>30.03.09</i>					
Sí (S) = 1p Força (F) = 0,5 p. No gaire (NG) = 0,25 p. No (N) = 0 p.		S	F	NG	N	Punts	Comentaris específics sobre el funcionament de cada rol en l'equip
Coordinador Nom: <i>David</i>							
1. Ha gestionat bé l'equip, assignant tasques a tots i fent que tots participeu, treballeu adequadament i estigueu motivats?	X					1	<i>Bona feina, ajuda al funcionament de tots els rols participant en aquests.</i>
2. Ha gestionat bé les dificultats de l'equip (comunicant-les al professor, si s'escau)?	X					1	

Supervisor					Nom: <i>Mayra</i>	
3. Ha supervisat correctament el temps per realitzar les tasques, el to de veu de l'equip i que tots els membres realitzeu adequadament els vostres rols?	X				1	Bon treball, ha millorat molt des del primer trimestre.
4. Ha realitzat anotacions útils en el diari de l'equip per millorar el vostre treball d'equip?	X				1	
Secretari					Nom: <i>Aracelly</i>	
5. Ha ajudat a negociar i consensuar els acords en el vostre equip?		X			0,5	Bona feina, encara que hi ha hagut petits problemes
6. Ha recollit i guardat correctament el material elaborat pel vostre equip?	X				1	
Portaveu					Nom: <i>Adrián</i>	
7. Ha vetllat per l'harmonia i el bon ambient en l'equip?			X		0	No vetlla per l'harmonia, i crea conflictes.
8. Ha comunicat adequadament els acords de l'equip?	X				1	
Valoració global						
9. En cas d'absència d'algun membre de l'equip, us heu ajudat en la substitució del rol?	X				1	Ens hem ajudat quan ha faltat un membre. Cada vegada el grup està més unit.
10. Valoreu positivament el funcionament global dels rols en el vostre equip?		X			0,5	
Puntuació total					8	

Anoteu els aspectes que voleu millorar

És important respectar les opinions de tots els membres del grup. També cal tractar amb cura els materials dels altres i no trencar-los o perdre'ls. S'hauria d'escoltar a tothom quan vol opinar.

DOCUMENT 21. Autoavaluació dels rols.

Activitats específiques d'ensenyament de l'escriptura filosòfica

Les activitats de desenvolupament de continguts que hem presentat abans es complementen amb les activitats específiques d'ensenyament de l'escriptura filosòfica, les quals esdevenen els pilars que permeten realitzar, en finalitzar el bloc i com a activitat de síntesi, la tasca autèntica d'escriptura col·laborativa.

Una primera activitat que permet descobrir les característiques dels textos filosòfics és *llegir per escriure*. Es llegeix un text filosòfic d'Erwin Schrödinger⁸⁵ amb l'objectiu de reconèixer les característiques de la seva estructura i fent servir una guia que els estudiants han d'omplir. Després, la posen en comú a l'aula, moment que s'aprofita per definir i analitzar conceptes i idees clau de l'autor, tot reforçant els aspectes més rellevants de l'estructura dels textos argumentatius (DOCUMENT 22). Es recullen les aportacions sobre l'estructura del text i el professor les sintetitza en un document que lliurarà als alumnes (DOCUMENT 23).

Filosofia i ciutadania		1r de Batxillerat	
UNITAT 2: GUIA PER IDENTIFICAR L'ESTRUCTURA D'UN TEXT ARGUMENTATIU FILOSÒFIC (E. SCHRÖDINGER) FULL 7 Nom de l'equip: Curs: Data:			
Procediment: Llegiu el text d'E. Schrödinger en veu alta i identifiqueu els Apartats següents que caracteritzen els textos argumentatius filosòfics.			
Títol			
Pregunta inicial			
Problematització			
Tesi (idea que vol defensar)			
Arguments		Exemples	
Preparació conclusió			
Conclusió			

DOCUMENT 22. Guia per extreure les característiques del text (contingut i estructura).

Filosofia i ciutadania		1r de Batxillerat	
UNITAT 2: ESTRUCTURA DEL TEXT D'E. SCHRÖDINGER			
Títol		<i>Perills de l'evolució intel·lectual</i>	
Pregunta inicial		<i>Continuació de l'evolució humana?</i>	
Problematització		Reflexió 1. El comportament humà pot accelerar el procés de l'evolució. 1. Diferència humans i animals. A. Els animals actuen per assaig i error, han d'assegurar la subsistència, no poden ser en excés. B. Els humans tenen un comportament basat en l'elecció; per tant, poden intervenir en l'evolució (podrien accelerar l'evolució). Reflexió 2. Els humans podem evolucionar? Depèn de nosaltres, depèn de la nostra actuació (comportament)	
Tesi (idea que vol defensar)		La selecció és un requisit indispensable per a l'evolució i actualment ens trobem en el perill de perdre el «camí vers la perfecció» (és a dir, actualment hi ha el perill que els humans no evolucionem cap a millor).	

<p>Arguments</p> <p>Argument 1: l'increment de la mecanització i de l'«estupidització» crea el perill de degeneració del cervell.</p> <p>Argument 2: La protecció excessiva dels treballadors enfront l'atur i l'exploració comporta un alleujament de les responsabilitats individuals. No hi ha competició estimuladora, i això frena l'evolució biològica.</p>	<p>Exemples</p> <p>Exemple: feines monòtones i tedioses del treball en cadena. Aquest tipus de treball afavoreix l'home avorrit. El resultat és una selecció negativa (se seleccionen els homes avorrits i poc intel·ligents...).</p>
<p>Preparació conclusió</p>	<p>Síntesis dels arguments exposats: benestar i futur evolutiu. Crítica: les màquines haurien d'assumir les feines mecàniques i l'home les intel·ligents (i no a la inversa).</p>
<p>Conclusió</p>	<p>El nostre objectiu ha de ser potenciar la competició intel·ligent i estimuladora dels éssers humans. L'evolució és una evolució positiva (cap a millor) quan s'enfronta a reptes nous i interessants.</p>

DOCUMENT 23. Síntesi sobre el contingut i l'estructura d'un text filosòfic feta a partir de les aportacions dels alumnes.

A continuació, a partir de la reflexió sobre el text, entre tots consensuem unes característiques que han de complir els textos filosòfics, que apuntarem a la pissarra i després passarem en net i penjarem a l'aula (DOCUMENT 24).

Filosofia i ciutadania

1r de Batxillerat

CARACTERÍSTIQUES D'UN BON TEXT ARGUMENTATIU FILOSÒFIC

A) Contingut: veu filosòfica

1. Problematització del tema:
 - Pregunta filosòfica inicial que dóna sentit a la reflexió.
 - Plantejament i definició del problema, delimitant-lo, analitzant-lo i justificant-ne la importància i actualitat.
 - La pregunta i la reflexió filosòfica han de ser actuals, interessants i noves.
 - Pregunta filosòfica final per tal que el lector continuï reflexionant.
2. Llenguatge i contingut filosòfic: ús de conceptes filosòfics. Informació fiable, fent ús de citacions, si cal.
3. Tesi: mostrar clarament el vostre posicionament sobre el tema.
4. Ús d'arguments adequats per justificar la tesi (idea que es defensa).
5. Exemples per il·lustrar i donar força als arguments.
6. Conclusió coherent amb la tesi, els arguments i els exemples.

B) Forma: redactat i audiència

7. Tenir en compte el lector a qui va adreçat el text.
8. Claredat i cohesió (presentació de les idees seguint un ordre lògic sense salts) i correcció ortogràfica:
 - en la introducció del tema;
 - en el desenvolupament;
 - en la conclusió;
 - en el text en global.
9. Adequació del llenguatge a l'audiència.
10. Títol breu i atractiu.

DOCUMENT 24. Característiques d'un bon text filosòfic penjades a l'aula.

Un altre exemple d'activitat d'ensenyament de l'escriptura és utilitzar els seus textos inicials o d'equip (en el cas dels blocs 2 i 3) com a referents per discutir i negociar l'estructura del text, la tipologia d'arguments i revisar-los a partir de les característiques d'un bon text filosòfic. D'aquesta manera els estudiants poden apropiarse els criteris de qualitat dels textos filosòfics i interioritzar-los mitjançant la pràctica de la revisió de textos.

A continuació mostrem un exemple en què els alumnes revisen el text d'un company i n'ofereixen propostes de millora (DOCUMENT 25).

Filosofia i ciutadania

1r de Batxillerat

UNITAT 3: GUIA PER A LA REVISIÓ DELS TEXTOS ELABORATS
FULL 10

Nom del revisor: *Marc*
Nom de l'autor: *David*
Curs: *1r de batxillerat*
Data: *5/02/2009*

Objectiu: Reflexionar sobre com escriure un bon text argumentatiu filosòfic.

Procediment: A continuació us donarem el text inicial d'un company. Us demanem que el llegiu i que, a partir de la guia, oferiu suggeriments de millora.

Introducció al tema

Eliminar el paràgraf que explica a qui va dirigit el text.

Problematització del tema:

Tesis:

Arguments

Utilitzar un llenguatge més entenedor i més filosòfic.

Exemples

Hauries de millorar l'ús de connectors i utilitzar exemples més concrets.

Conclusió

Has d'intentar ser més específic, revisar el llenguatge i els connectors.

Preguntes de reflexió final per als lectors

Plantejar-te més d'una pregunta i intentar que siguin al més entenedores possible.

DOCUMENT 25. Activitat de revisió del text individual inicial del bloc 1

Activitats de síntesi del bloc temàtic

Com a síntesi de cada bloc temàtic, com ja hem anat comentant, es duu a terme una activitat d'escriptura col·laborativa d'un text filosòfic per publicar-lo a la revista de l'institut. Aquesta revista permet sintetitzar i posar en pràctica els continguts estudiats en el bloc temàtic i reflexionar sobre situacions de la societat actual des d'un punt de vista filosòfic.

Si bé la demanda d'escriptura és similar a la del text individual inicial, mentre el primer s'escriu amb la finalitat de llegir-lo i treballar-lo a l'aula, el text col·lectiu s'escriu amb la finalitat

de sintetitzar els continguts treballats i per publicar les seves reflexions filosòfiques a la revista de l'institut. Per tant, el text col·lectiu és una demanda més autèntica d'aprenentatge, allunyada de l'escriptura orientada només al professor.

Aquesta activitat s'estructura en diferents moments o fases:

- A. La planificació del text.
- B. L'escriptura conjunta .
- C. La coavaluació del text d'un altre equip.
- D. La revisió del text escrit a partir de les aportacions dels companys i companyes i del professor o la professora.
- E. L'exposició oral a la comunitat filosòfica i la publicació del text.
- F. La reelaboració del text inicial individual.

Explicuem i il·lustrem amb exemples com es produeixen aquestes diferents fases.

A. La planificació del text

La planificació del text s'estructura a partir d'una guia consensuada prèviament amb els estudiants i pensada per afavorir que posin en pràctica les tres competències filosòfiques.

A continuació mostrem un exemple d'aquesta **guia de planificació** realitzada per l'equip els Petits Sòcrates (DOCUMENT 27). En iniciar l'activitat, com podreu observar, demanem als estudiants que activin els coneixements adquirits sobre les característiques dels textos filosòfics.

Filosofia i ciutadania

1r de Batxillerat

SÍNTESI DEL TRIMESTRE. PREPARACIÓ DEL TEXT CONJUNT
Full 15

Nom del revisor: *Petits Sòcrates*

Nom de l'autor:

Curs:

Data:

1. Quan llegiu un text filosòfic, què us espereu trobar? Quina és la característica del pensament filosòfic? En què és diferència d'altres maneres de pensar? Realitzeu una pluja d'idees.

Esperem trobar-hi una reflexió sobre algun tema en concret formada a partir d'una pregunta.

Idees interessants, conceptes filosòfics, opinions clares...

Que el text no et deixi indiferent.

Que finalitzi amb una pregunta que ens faci seguir reflexionant.

2. Identifiqueu els problemes filosòfics que hem treballat aquest trimestre.

Problema 1: *Per què el llenguatge no pot plasmar la realitat?*

Problema 2: *El coneixement ens permet trobar la veritat? Tota la veritat és vàlida?*

Problema 3: *On es troba el límit de la ciència?*

3. Quins conceptes filosòfics estan relacionats amb aquests problemes?

Conceptes problema 1: *La realitat i el llenguatge, la consciència del llenguatge, conceptes, realitat...*

Conceptes problema 2: *El coneixement, els arguments deductius i no deductius i la seva validesa, criteris de veritat...*

Conceptes problema 3: *La bioètica, la ciència.*

4. Seguiu aquests passos per planificar el text:

AUDIÈNCIA

Qui voleu que llegeixi el vostre text o per a qui escriviu aquest text?

Pares, alumnes familiars dels alumnes, professors.

PROBLEMATITZACIÓ

Quina és la pregunta filosòfica? Ha de ser significativa i profunda, és a dir, general, vinculada a la naturalesa humana, al sentit de la vida, etc.

Quin dret té l'ètica de posar límits a les nostres vides?

Identifiqueu el problema o situació problemàtica: *ciència - vida*

Per què és un problema?

- Penseu en els punts de vista diferents davant del problema, en les diferents posicions i com entren en conflicte.

Punt de vista 1: *científics (ciència sense límits).*
 Punt de vista 2: *ciència amb límits.*
 Punt de vista 3: *deixar que la vida segueixin el seu curs.*

• **Contextualitzeu i justifiqueu la importància del problema:**
 Descriviu-lo i delimitau-lo. Per què és important reflexionar sobre aquest problema actualment? Justifiqueu la seva importància i actualitat i el seu significat profund per a l'ésser humà.

• Busqueu situacions de la vida quotidiana que estiguin relacionats amb aquest problema.

CONCEPTUALITZACIÓ i ÚS DEL LLENGUATGE FILOSÒFIC

Quins conceptes (termes filosòfics) estan relacionats amb el problema i voleu utilitzar en el vostre text? (feu-ne una llista)

Avortament, eutanàsia, ètica, cultura...

Quins d'aquests termes haureu de definir en el vostre text per tal de fer-los comprensibles al lector i evitar errors d'interpretació? (Feu la definició aquí)

ARGUMENTACIÓ

Tesi: quina idea voleu defensar?

Que cada persona, capaç de racionalitzar, pugui decidir els límits de la seva pròpia vida.

Quins són els arguments (raons o justificacions de la tesi) i exemples que donen força als vostres arguments? (penseu-ne més d'un)

	Argument	Exemple
Arg. 1	La cultura no pot decidir sobre la vida de les persones. El dret a la vida (no valor absolut) estar per damunt de l'ètica.	Cultura xinesa Testament vital No es pot sobreviure sense matar
Arg. 2	Una persona racionalitzadora no té per què fer el que l'ètica li digui (amb facultats racionals)	Avortament eutanàsia

Teniu contraexemples per afegir força als arguments?
Voleu matisar els arguments o fer alguna concessió a punts de vista diferents?
<i>Sí, en el cas d'haver de decidir sobre la vida d'una persona encara no capaç de racionalitzar, creiem que hauria de ser un conjunt de persones el que decidís.</i>
Quina és la vostra conclusió?
<i>La tesi + Patillada = 10 Neutral</i>
PROBLEMATITZACIÓ FINAL
Pregunta final per tal que el lector continuï reflexionant sobre el tema?
Títol del text? (ha de ser breu i atractiu)
REDACCIÓ: orientacions
Perspectiva
<ol style="list-style-type: none"> 1. Eviteu el dogmatisme. 2. Busqueu matisos. 3. Dialogueu amb les posicions contràries. 4. Sigueu creatius i originals. 5. Utilitzeu exemples significatius. 6. Dubteu, qüestioneu. 7. Sigueu alhora profunds i clars.

Puntuació
<ol style="list-style-type: none"> 1. Un paràgraf és un conjunt de frases vinculades a una idea o tema (punt seguit). 2. Quan introduïu una nova idea o tema cal canviar de paràgraf (punt i a part).
Cohesió i coherència de les idees
<ol style="list-style-type: none"> 1. Penseu en l'ordre més adequat de presentació de les idees. Com voleu començar i per què? Com voleu continuar? I acabar? 2. Quan, com i per què voleu introduir la vostra tesi? 3. Les frases en un mateix paràgraf han d'estar lligades (amb nexes o connectors). 4. Els paràgrafs han d'estar lligats entre ells per tal de fer evident la relació que hi ha entre cadascun. Eviteu el salt en les idees de cada paràgraf. Utilitzeu els connectors precisos quan faci falta. 5. Acompanyeu el lector per tal que entengui el vostre raonament. Feu servir paràgrafs per afegir l'explicació dels lligams o els motius dels apartats quan sigui necessari facilitar aquesta informació al lector.
Ortografia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Eviteu les faltes ortogràfiques.
Presenteu l'estructura del vostre text als companys de la Comunitat filosòfica: Títol, pregunta, problema, conceptes a utilitzar, tesi, arguments, exemples, conclusió i pregunta final.

DOCUMENT 26. Guia per a la planificació del text filosòfic conjunt.

Com dèiem, la guia pretén que els estudiants desenvolupin les tres competències filosòfiques.

En relació a la primera de les competències, **la problematització**, els demanem que identifiquin una situació o problema actual (en relació a una notícia o a un cas) i, a partir d'aquesta situació plantegin una pregunta filosòfica que ha de donar sentit i guiar la construcció del text. També els demanem que problematitzin i contextualitzin la pregunta, n'identifiquin els punts de vista o posicionaments que entren en conflicte i reflexionin sobre per què és un problema.

Durant el curs 2008-2009 vam estar filmat el procés d'elaboració dels textos filosòfics conjunts que seguien alguns equips i volem presentar alguns extractes de la riquesa d'aquest debat i d'aquesta col·laboració.

Aquesta, igual que farem amb les altres competències, la il·lustrarem amb fragments de diàlegs on es veu com s'activen aquestes competències filosòfiques que permeten construir i des-construir coneixement de manera conjunta.

Concretament els dos exemples següents pertanyen a l'equip els Pensadors i Aristòtils. Hem seleccionat aquests fragments de la primera sessió dedicada a l'elaboració del text cooperatiu perquè s'hi observa l'esforç dels equips per plantejar preguntes filosòfiques (DOCUMENT 27 I 28).

Els Pensadors discutien sobre la qüestió de si la ciència ha de tenir límits.

Quim: Pues vale... busquem una pregunta diferent.

Angie: Però has de buscar una pregunta que després hi hagi diferents punts de vista per poder contraposar...i aleshores, quina pregunta buscaràs diferent que no sigui tipu aquesta?

Quim: No sé... espera... S'haurien de trencar els paradigmes de la ciència?

Raquel: Com està relacionada la ciència amb la nostra vida quotidiana?

Nacho: .. en la percepció de la realitat? ... Quins límits té la ment en la percepció de la realitat?

Quim: No, no... ha de ser una pregunta així profunda... no superficial... que es pot preguntar... espera, mira.... us faré un esborrany.

Angie: I per què ho fas aquí al darrera?

Quim: Escriu... La ciència té límits... La ciència ha de trencar els paradigmes de la bioètica?

Raquel: Si m'expliques la bioètica..., sí, però...

Quim: Sí, era allò de que... la bioètica... o sigui si tu creus que a una persona l'has de desconnectar de la màquina perquè... ella potser et dirà que vol que la desconnectis però esta incapacitada o està vegetal. I clar tu has de decidir si vols treure-la o no.

Raquel: Ah! Vale.

Quim: Estaria bé si la ciència ha de trencar els paradigmes de la bioètica? Et sembla bé? (*Ho demanen al professor.*)

Prof.: A veure... (llegeix la guia de planificació). Em podríeu aclarir què esteu entenent per paradigma?

DOCUMENT 27. Exemple de la conversa en l'equip Aristòtils per trobar la pregunta filosòfica.

L'equip Aristòtils discutien sobre el bloc 2. Realitat, ment i coneixement.

Cristina: No empecemos así porqué... (*Riuen*)

Martí: Existim? Físicament existeixo o solament sóc un pensament?

Cristina: Que no, que sí que existes.

Nacho: O eres un conjunto de...

Martí: Oestic en un somni... jo quan somio a vegades tinc sensacions, vull dir, toco una taula, noto la taula, si somio que nedo, noto l'aigua ... podria estar ara somiant?

Cristina: *I que vas a hacer el trabajo de... si verdad existimos? O si somos pensamientos de otra persona?*

Nacho: Quins límits té la realitat?

Martí: No, quins límits té el pensament en la realitat?

Nacho: Quins límits té la ment? Per què estem...

Martí: ...en la realitat?

Nacho: ...en la nostra realitat?

Martí: ...o en la percepció de la realitat?

Nacho: ...en la percepció de la realitat? ... Quins límits té la ment en la percepció de la realitat?

Cristina: *Bueno, va venga... ésta ya está.*

Nacho: *¿Has visto en un momento la inspiración que nos ha llegado?*

Cristina: *¡Va, escribe!*

DOCUMENT 28. Exemple de la conversa en l'equip Aristòtils per trobar la pregunta filosòfica.

En relació a la segona competència, l'**argumentació**, els alumnes han d'identificar clarament quin és el **posicionament** o **tesi** que volen defensar, en quins **arguments** es fonamenta i quins exemples il·lustren i donen força als arguments, així com quins **contraarguments** poden oferir als lectors per tal que, a través de la confrontació i el diàleg, puguin convèncer-los. El text ha d'acabar amb una conclusió que sintetitzi les idees rellevants del text i una pregunta final que permeti continuar generant reflexió després de llegir-la

Tot seguit, i com a exemple, us mostrem un fragment de la segona sessió de planificació de l'equip Aristòtils, on s'observa clarament la reflexió i la discussió entre els membres de l'equip sobre la tesi que volen defensar. Els estudiants s'esforcen per ar-

gumentar el propi punt de vista per tal de convèncer els companys (DOCUMENT 29).

Equip Aristòtils. Reflexió sobre la tesi que cal defensar

Cristina: *Vale.* Però ara quina és la tesi que voleu defensar?

Nacho: Que si la ment és manipulable, la percepció de la realitat també...

Martí: *Disch..*

Cristina: *No, porque aquí te está preguntando: ¿Qué límites tiene la mente?*

Nacho: *Vaya pregunta...*

Martí: Hem d'agafar una d'aquestes tres...

Nacho: No, no ...

Cristina: Això són punts de vista.

Nacho: Això són punts de vista.

Martí: Però la nostra tesi és un punt de vista, no?

Nacho: Nosaltres defensem que la realitat no és tot el que veiem... però...

Cristina: *Pero esto son los diferentes puntos de vista que puede tener una persona...*

Nacho: *Nosotros somos partidarios...* Para empezar, nos tenemos que poner todos de acuerdo. Punt de vista tres, no?

Martí: A veure?

Cristina: *Sí.*

Nacho: «La realitat no és tot el que veiem però tot i així té límits.»
Més o menys veiem el mateix... *Bueno*, a veure, tampoc és que cadascú...

Cristina: *Bueno, cada uno ve lo que ve. Y punto. No vamos a entrar en eso.*

Nacho: *No, cada uno ve lo que ve no, porque hi ha algunas cosas que les personas les veiem igual.*

Cristina: *Ah! Y tu eso, ¿cómo lo sabes? ¿Has entrado en mi cabeza?*

Nacho: *¿Tu qué ves allí? Yo veo una estufa.*

Cristina: *Bueno pero a lo mejor tu el color que estás viendo no es el que yo estoy viendo ahora.*

Nacho: *El color da igual... Pero vemos lo mismo.*

Cristina: *Ah! Pero entonces ya está, no es lo mismo. A lo mejor para tí...*

Martí: No, però quan parlem de realitat no parlem d'objectes sinó més de conceptes, d'interpretació...

Nacho: Ja, però hi ha moltes coses... que les veiem «igual», més o menys.

Cristina: Però no és demostrable, això.

Nacho: Però no podem dir que la realitat depèn de l'individu, ni del punt de vista com la mira... Sí però també hi ha...

Prof.: També penseu que les coses es poden matisar, que és el que us demanàvem amb el full d'activitats que vau treballar el dia passat de com havia de ser el text filosòfic; dèiem que no es tracta de dir blanc o negre, perquè poden haver-hi postures intermèdies.

Nacho: Ja...

DOCUMENT 29. Exemple de l'equip Aristòtils. Reflexió sobre la tesi.

Finalment, en relació a la tercera competència, la **conceptualització**, els estudiants han de decidir quins conceptes filosòfics són essencials per construir el seu text i si els cal o no definir-los per facilitar-ne la comprensió al lector. També cal buscar una imatge que il·lustri el contingut del text filosòfic.

Com a exemple d'aquesta competència, hem seleccionat un fragment de l'equip Homer's en què es mostra com, mitjançant la tasca d'escriptura, els estudiants refresquen els continguts conceptuals treballats en el bloc (DOCUMENT 30).

L'equip Homer's discutint sobre la definició de coneixement

Marta: Coneixement. Què és el coneixement?

Inés: És l'aprenentatge que tenim, és l'aprenentatge que tenim per arribar...

Josep: No creieu que ens complica això de la definició?

Marta: Si tinguéssim un diccionari. I a més, són paraules molt difícils!

Inés: Roger, el coneixement què és? Jo diria que és l'aprenentatge que hem obtingut o ... (llegeix dels apunts)... a veure, «el coneixement es pot entendre en un sentit general i ampli com l'aplicació de la raó, de la capacitat de raonar...». Ah sí, ja me'n recordo!

Marta: Ah! Sí «Capacitat de raonar de l'ésser l'humà», oi? »

Inés: Sí. «Aplicació de la raó». Clar coneixement-raó, és veritat, no hi havia caigut! «... De la capacitat de raonar de l'home». Aviam, no escriguis més, eh? A veure si us sembla bé. .. (llegeix)... «El coneixement es pot entendre en un sentit general i ampli com l'aplicació de la raó, de la capacitat de raonar de l'home i en un sentit més concret com una cosa que sabem, que coneixem la seva existència, la seva utilitat, com està fet, etc. »

Marta: I una altra definició seria «el que sabem».

Inés: En un sentit més concret, l'existència que coneixem...

Marta: Clar, tot el que sabem són tots els nostres coneixements.

DOCUMENT 30. Exemple de l'equip Homer's. Definició de coneixement.

Un segon exemple on es mostra la pràctica d'aquesta competència, el trobem en l'equip Aristòtils. En la segona sessió de planificació van buscar la definició de ment al diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans i es van adonar que les definicions filosòfiques no les recullen els diccionaris generals! Calia, doncs, que els alumnes elaboressin la seva pròpia definició (DOCUMENT 31).

Equip Aristòtils. Cerca del concepte de ment humana.

Prof.: Però què esteu fent? Localitzant conceptes?
Cristina: Sí, definicions.
Nacho: Sí, definint conceptes.
Prof.: Però ha de ser una definició filosòfica...
Tots: Ja però primer..
Prof.: ...Podeu buscar al llibre, podeu buscar al dossier...
Nacho: Ja hi hem buscat, ja hi hem buscat... (*Busquen al diccionari.*)
Cristina: Aquí!
Prof.: Què hi diu?
Cristina: (*Llegeix.*) «Facultat o capacitat intel·lectual».
Nacho: És vulgar.. És una definició que et quedés igual.
Cristina: Fem la nostra..
Prof.: Hauríeu d'intentar... Penseu que quan vam parlar de *ment* vam parlar de «psiquisme». Busca «psiquisme»...
Martí: *Psiquismo: conjunto de.... Y funciones de carácter psíquico.*
Prof.: D'acord. Busca *psíquico*.
Martí: *Psíquico: psíquicamente o alma humana.*
Prof.: I què més? *Psíquico*?
Martí: *Relativo a la psique...*
Prof.: *Relativo a la psique...* Clar això és molt habitual...
Cristina: Sí, *pues és la RAE.*
Martí: Sí però bueno...
Nacho: *Pues podem anar donant voltes! ...Haurien de fer un diccionari filosòfic.*
Prof.: Ja n'hi ha un!
Nacho: Sí?
Prof.: Del Ferreter Móra, que són 4 toms... però allà buscaràs la paraula aquesta i et sortiran 4 pàgines o 6 o 10... Perquè et parla dels diferents autors...
Martí: Home, clar! Perquè com que cada autor té les seves idees...

DOCUMENT 31. Equip Aristòtils. Cerca de concepte ment humana.

I finalment, un tercer exemple, de la mateixa segona sessió dels Aristòtils, on es pot observar com els estudiants exemplifiquen relacionant els conceptes teòrics amb situacions de la vida quotidiana i s'esforcen a fer ús d'un llenguatge més precís (DOCUMENT 32).

Equip Aristòtils. Precisió en l'ús dels conceptes.

Nacho: *O sea, educar a una persona religiosamente... Y que tiene que ...Sobretudo los musulmanes que no pueden beber, que tienen que comer pescado y yo qué sé...*
Martí: Però no és el tipus de manipulació...
Nacho: *Esto es manipular la mente...*
Martí: Pero no es el tipus de manipulació. Perquè no hem parlat de tipus... Hem parlat de manipulació.
Nacho: Ja parlarem del tipus de manipulació.
Martí: Sí? I quins són els tipus de manipulació?
Nacho: No ploris! Que seràs una nena! Per exemple...
Martí: Ja però tenen un nom... Manipulació...
Nacho: No sé, jo no sóc psicòleg! (Riu)
Martí: Per això, no parlem de tipus...
Nacho: No sé, manipulació religiosa? No sé, per exemple...
Cristina: *Pues ja està, en funció de la manipulació de la ment.*
Martí: Sí, no del tipus.
Nacho: D'acord.
Martí: Siguem precisos!

DOCUMENT 32. Equip Aristòtils. Precisió en l'ús dels conceptes.

La planificació mitjançant la guia és molt important ja que una bona planificació permet una bona qualitat del text final i és per això que s'hi dediquen unes dues sessions, aproximadament.

Per a la realització d'aquesta activitat de planificació, els alumnes poden consultar diaris o a internet per tal d'intentar trobar una notícia vinculada amb el bloc temàtic que pugui servir d'ham per captar l'atenció del lector i ajudar-lo a passar del fet concret a la reflexió filosòfica. És per aquest motiu que recomanem que el text comenci amb un fet o esdeveniment d'actualitat.

En aquestes sessions de planificació, el professor, mitjançant l'observació i la participació en les seves converses, pot aclarir dubtes i ajudar a aprofundir i a desenvolupar la veu filosòfica dels equips. Aquest procés de contraposició d'idees, debat i negociació és extraordinàriament ric i motivador. Hem constatat diverses vegades que alumnes que estaven catalogats com a poc acadèmics, o fins i tot amb dificultats significatives, no només participaven activament, sinó que assumien, fins i tot, un paper de lideratge.

B. L'escriptura conjunta

Un cop s'ha elaborat la guia de planificació es deixen unes tres sessions més d'aula, aproximadament, per realitzar l'escriptura conjunta del text. En aquestes sessions cada equip treballa amb un ordinador, en l'espai Moodle, i dins de la wiki, per tal que des de casa, si cal, puguin continuar elaborant el text sense necessitat d'haver-se de reunir presencialment. En aquest procés de treball conjunt s'estableix la condició que cada 10 o 15 minuts es canviï la persona que escriu amb l'objectiu que tothom s'impliqui i participi activament en la redacció. Per enfortir la participació de tots els alumnes se'ls lliura un document amb un seguit de tasques assignades a cada rol (DOCUMENT 33).

Filosofia i ciutadania

1r de Batxillerat

ROLS PER A L'ELABORACIÓ DEL TEXT CONJUNT

ROL COORDINADOR

Tasques específiques

- Controla que tots us impliqueu en l'elaboració del text conjunt.
- Intenta resoldre els problemes i dificultats de l'equip (comunicant-los al professor, si s'escau).
- Controla que cada 20 minuts aproximadament feu una rotació d'escriptura per tal que tots escriviu.
- Controla que el text conjunt segueixi l'estructura indicada a continuació:

Estructura del text

1. Títol
2. Introducció
3. Pregunta filosòfica
4. Plantejament del problema
5. Tesi
6. Argument 1 i exemple
7. Argument 2 i exemple
8. Conclusió
9. Pregunta final perquè el lector pugui continuar la seva reflexió
10. Imatge atractiva per il·lustrar el vostre text

ROL SUPERVISOR

Tasques específiques

- Controla que els companys facin bé els seus rols.
- Supervisa el temps.
- Supervisa el to de veu de l'equip

- Al final de cada sessió anota les observacions en el diari de l'equip (aspectes satisfactoris, absències, membres poc implicats, feines que no s'han fet, aspectes a millorar...)
- Controla que en el text conjunt es faci una bona problematització, és a dir, segueixi les indicacions següents:

Problematització

1. Pregunta filosòfica significativa, és a dir, general, vinculada a la naturalesa humana, al sentit de la vida, etc.
2. S'identifica el problema o la situació problemàtica de forma clara.
3. Es descriu per què és un problema:
 - S'exposen punts de vista diferents i com entren en conflicte.
 - Es justifica la seva importància, actualitat i el seu significat profund per a l'ésser humà.
4. Es descriuen una o diverses situacions de la vida quotidiana que estiguin relacionats amb aquest problema per tal de fer el text més interessant i proper al lector.

ROL SECRETARI

Tasques específiques

- Ajuda a consensuar els acords de l'equip.
- Recull i guarda les activitats de l'equip (pauta de planificació, guia de co-avaluació, text conjunt... per presentar-les al professor).
- Controla que en el text conjunt es defineixin i es faci ús de conceptes filosòfics treballats a classe i dels aspectes de redacció del text, és a dir, que segueixi les indicacions següents:

Definició i ús de conceptes filosòfics

1. El text fa ús de conceptes filosòfics de forma adequada i suficient.
2. El text defineix aquells conceptes filosòfics que ajuden a fer-lo comprensible i a evitar errors d'interpretació.

Redacció

3. Puntuació i paràgrafs
 - Un paràgraf és un conjunt de frases vinculades a una idea o tema (punt i seguit).
 - Quan introduïu una nova idea o tema cal canviar de paràgraf (punt i a part).
4. Cohesió i coherència de les idees
 - Penseu en l'ordre més adequat de presentació de les idees. Com voleu començar i per què? Com continuar? Com acabar?
 - Quan, com i per què voleu introduir la vostra tesi?
 - Les frases en un mateix paràgraf han d'estar lligades (nexes).
 - Els paràgrafs entre ells han d'estar lligats per tal de fer evident la relació que hi ha entre cadascun d'ells. Eviteu el salt en les idees de cada paràgraf. Utilitzeu els connectors precisos quan faci falta.
 - Acompanyeu el lector per tal que entengui el vostre raonament
5. Ortografia
 - Eviteu les faltes ortogràfiques.

ROL PORTAVEU

Tasques específiques

- Vetlla per l'harmonia i el bon ambient de l'equip.
- Comunica els acords al grup-classe amb l'ajuda del secretari (si s'escau).
- Controla que els arguments fonamentin prou el text, és a dir, que segueixi les següents indicacions:

ARGUMENTACIÓ

1. Ha de quedar clara la tesi (la idea que voleu defensar).

2. Ha de quedar clara la tesi (la idea que voleu defensar).
3. Han de quedar clars els arguments (mínim 2) i els exemples.

	Argument	Exemple
Arg. 1		
Arg. 2		

4. Es matisen els arguments i es té en compte el punt de vista contrari.
5. La conclusió és clara i coherent amb els vostres arguments.

DOCUMENT 33. Rol i funcions en l'escriptura conjunta.

Per il·lustrar com a través d'aquest procés d'escriptura conjunta es desenvolupa la veu filosòfica dels equips, hem seleccionat diferents converses de l'equip Aristòtils al llarg de les sessions de textualització. A continuació us les mostrem (DOCUMENT 34 i 35).

En la sessió 3 els Aristòtils inicien el text problematitzant, plantejant preguntes filosòfiques...

Martí: No, «podem escollir lliurement les nostres decisions?» Aquesta sí perquè la contestarem al text.

Cristina: *O si realmente hay personas que... bueno, no porqué todas hemos estado manipuladas...*

Nacho: Qui decideix què és? Entens què et vull dir?

Martí: No.

Nacho: ...Qui decideix què és adequat? Qui decideix què és el més adequat?

Cristina: ... En quant a la manipulació de la ment? No?

Nacho: Qui decideix com ha de ser la nostra manipulació de la ment, si aquells que decideixen també han sigut manipulats per un altre?

Martí: Per això que és com una cadena ...vull dir... el primer mono...

Nacho: ... *nos manipuló a todos, ¿no? Uala! Buena! Buena! Posem...*

Martí: El primer banquer...

Nacho: La paraula cadena l'has clavat. Ho podem dir: la manipulació de la ment és una cadena ... Successòria...

Martí: Euccessiva.

Nacho: ... Successiva de generació en generació...

Cristina: Què?

Martí: El comencem, o què? (*el text*).

DOCUMENT 34. Equip Aristòtils. Problematització.

I decideixen iniciar el text a partir de la descripció d'un cas històric en què es planteja el problema de la manipulació de la ment. S'hi mostra la interdisciplinarietat de la filosofia i l'esforç per passar del cas concret (romans) a l'abstracte (la humanitat)... (DOCUMENT 35)

Cristina: *No pero, podríamos poner... Des de hace muchos años hemos sido manipulados pero no en la educación, en todo. Las personas hemos sido manipuladas.*

Nacho: *Vale, nos remontamos atrás, ¿no?*

Cristina: *Sí, y entonces podemos decir... i per això, hem decidit fer-nos aquesta pregunta.*

Nacho: Entesos, espera.

Cristina: *Podemos hacer una mini introducción, la pregunta y ya después explicarlo todo paso por paso...*

Martí: Ens remuntem als romans?

Cristina: Home... tu sabies *como eran los romanos?*

Martí: Bueno, hi havia una manipulació...

Nacho: (*escriu*) «Des de fa molts anys... i (*díu*)... hi havia una vegada.. (*riu*)»

Cristina: «Des de fa molts i molts anys» No, millor «Des de fa anys... »
Nacho: *(escriu)* «Des de fa anys»
Martí: No, «Des del principi de la humanitat uns han manipulat a altres».
Nacho: *(escriu)* «Des dels principis de la humanitat...
Cristina: No, des dels principis no! Des del principi...
Martí: Des del principi de la història, ... història, ... de la història! No de la humanitat.
Nacho: Però quin és el principi de la història? Que jo no el coneixo?
Martí: El principi de la història és els romans... perquè la història és a partir de quan hi ha textos...
Cristina: Sí.
Nacho: *(escriu)* «Des del principi de la història...
Martí: *Humana.*
Nacho: *(escriu)*... humana...
Martí: «Uns individus han manipulat els altres... per obtenir-ne un benefici... »

DOCUMENT 35. L'equip Aristòtils comença a redactar el text a partir d'una referència històrica.

En la sessió 4, cerquen exemples actuals i propers a les seves vides que donin força a la seva tesi sobre la manipulació de la ment... (DOCUMENT 36)

Nacho: *Vale. Pero es que.. si te fijas, por ejemplo la película de Las Juventudes Hitlerianas: Que al principio el tio está en contra de los nazis y de las juventudes. Se pone dentro de las juventudes, y al final ... le comen la cabeza y ya no distingue. Y cree que el otro amigo, el minusválido, hace mal.*
Cristina: *Pero si te fijas, él no piensa que le están comiendo la cabeza sino que ...*
Nacho: *No se da cuenta. Claro*

Martí: No té sentit. A veure. Amb aquesta frase joestic d'acord amb això. «Nosaltres creiem que aquests casos es compleixen ja que sempre hi ha uns pocs que sotmeten a uns altres a actuar d'una manera en concret».
Cristina: *Sí*
Martí: ...Fins aquí, estava molt bé. I això que «tot i que desconeixen si és el correcte o el que farien ells si actuessin amb total llibertat».
Cristina: Yo creo que eso no se ha de poner, porque éstas personas...
Martí: Espera't que ho trec. *(Ho vol esborrar.)*
Nacho: No, no ho esborris! *Lo cambiamos.* Espera.
Cristina: *«No saben que estan sometidas a una manipulación y por eso no saben si es correcto o no». Lo desconocen.*
Nacho: Posa't aquí. Vale. Ara parèntesi, i ara...
Cristina: *En cualquier caso, se puede poner de una manera en concret...*
Nacho: «En concret» Jo pondria... *la palabra* desconeixement *la posaria...*
Cristina: *Vale, Sí Y entonces ponemos que «estos desconocen que tienen una manipulación!» O sea que estan manipulados. O sea no llegan a ver la manipulación..*
Nacho: «... d'una manera en concret... i no són conscients... »
Cristina: «I no són conscients de la manipulació de la manipulació a què estan sotmesos. »
Nacho: ...de la manipulació que estan sotmesos» I no són conscients de... No, «no són conscients ni capaços de valorar si allò que estan fent és correcte».
Cristina: *No! Estamos volviendo a lo de antes... Ellos no pueden valorar si es correcto o no.. O nosotros tampoco lo podemos valorar... Porqué ellos no saben que estan manipulados... bueno nosotros tampoco.*

DOCUMENT 36. L'equip Aristòtils comença a redactar el text.

També, mentre problematitzen, s'imaginin l'efecte del seu text en l'audiència real... (DOCUMENT 37).

Nacho: *Lo que quiero decir es que... (llegeix) "Creiem que hi ha uns pocs.. " Ara tenemos que entrar en el punto de debate, vale? Es decir, la gente, en general està de acuerdo entonces tenemos que poner algo que la gente diria. Bueno, a ver como es esto. Explícamelo Sabes?*

Martí: *Sí, llavors, podem parlar, per fer un punt de.. de.. conflicte... hem de ficar ...*

Nacho: *... I hem de posar, por ejemplo. "Tots nosaltres estem manipulats..."*

Martí: *Aquí!!!! Aquí!!!!*

Nacho: *Sí, algo que... sí, a la llaga!*

DOCUMENT 37. En el procés de creació del text escrit intenten tenir present l'audiència a qui va dirigit.

Per últim, i en la sisena sessió, reforcen la conclusió que tots estem manipulats. S'observa com intenten fer ús d'un llenguatge precís... (DOCUMENT 38)

ARISTÒTILS

Martí: Què hi heu posat, com a conclusió?

Nacho: «En conclusió, tots nosaltres som manipulats per tot un conjunt de (situacions socials... borra?) de mitjans polítics i socials i fins i tot en els nostres entorns més propers.»

Cristina: *(llegeix)* Correcció. Cal posar-hi un verb. *Creiem* però hemos puesto todo el rato *creiem* ara posem *pensem*.

Nacho: *(escriu)* «En conclusió i després de realitzar una profunda reflexió...».

Cristina: *Quita esto... (llegeix)* «En conclusió i després de realitzar una profunda reflexió...».

Nacho: A mi m'agrada!

Martí: Té la llargada ideal perquè amb les preguntes arribarà a 1 pàgina.

Nacho: En conclusió i després de fer una profunda reflexió. ètica i moral... *(riu)*

Cristina: No pot haver-hi separació amb una coma abans d'un verb.

Martí: Exacte!

Nacho: Pensem que...

Cristina: *Tenemos que acabar, eh? Esto de inclús no queda bien... (llegeix)* «En conclusió i després d'haver realitzat una profunda reflexió pensem que tots nosaltres som manipulats per tot un conjunt de mitjans polítics i socials i inclús els nostres entorns més propers».

Martí: *No, són* «Polítics i socials i en tot cas, propis o propers. Però no..

Cristina: *(llegeix)* ...«som manipulats per tot un conjunt de mitjans polítics i socials...».

Martí: Polítics i socials, ja està. Per un conjunt de situacions... no són mitjans polítics... Què és un mitjà polític? No és ben bé... Estem manipulats pels polítics i per la societat.

Nacho: ... polítics i socials.

Martí: Però no és un mitjà polític i un mitjà social...

Cristina: *Bueno pues entonces, podemos poner:* «Pensem que tots nosaltres som manipulats... pels nostres polítics i per la nostra societat». *Borra lo anterior.*

DOCUMENT 38. Mentre negocien el text, intenten fer ús d'un llenguatge precís..

La coavaluació del text d'un altre equip

Un cop els equips han redactat el text, es fa una coavaluació dels textos dels companys seguint els criteris de la guia (DOCUMENT 39). En acabar la sessió, cada equip revisor valora oralment, davant de tota la comunitat, els aspectes encertats

o que s'han de millorar del text, així com alguns dels suggeriments que proposen i la qualificació que correspon a l'escrit d'acord amb les pautes.

La discussió entre iguals, juntament amb la supervisió en gran grup, promou l'emergència –mitjançant el *feedback* dels companys– de múltiples perspectives, que permeten **tensionar les veus i generar pensament crític**. La pràctica i la revisió de la pràctica són essencials per contraposar i negociar les idees dels estudiants i crear significat i, també, per promoure el sentiment de comunitat entre els estudiants. Incloure la pràctica escrita i la seva revisió incrementa la dialogicitat i ofereix més oportunitats per aprendre i transformar-se.

A partir de les revisions i comentaris dels companys i del professor, es deixa una sessió més d'aula perquè cada equip acabi definitivament el text.

VALORACIÓ DELS TEXTOS ARGUMENTATIUS FILOSÒFICS										
Nom Equip: <i>Actimel</i>					Títol del text:					
Data: <i>27/04/09</i>										
Nom Equip Revisor: <i>Els petits Sòcrates</i>										
<p><i>Moltíssim (M)= 1p Força (F)= 0,5 p. No gaire (NG)= 0,25 p. No (N) = 0 p.</i></p>										
EQUIP REVISOR					PROFESSOR					
M+	F	NG	N	Punts	M+	F	NG	N	Punts	
	X			0,5		X			0,5	
1. Redacció: Claredat i cohesió (presentació de les idees seguint un ordre lògic sense salts) i correcció ortogràfica: – en la introducció del tema? – en el desenvolupament? – en la conclusió? – en el text en global?					<i>En el primer paràgraf hi ha un salt en la persona.</i>					<i>Pas del jo al nosaltres.</i>

2. Problematització del tema:										
M+	F	NG	N	Punts	M+	F	NG	N	Punts	
		X		0,25		X			0,5	
– Hi ha una pregunta filosòfica que dóna sentit a la reflexió? És una pregunta interessant, actual i nova? – Planteja i defineix el problema, delimitant-lo, analitzant-lo i justificant la seva importància i actualitat?					<i>La pregunta no és entenedora, i no ens acaba d'agradar.</i>			<i>La pregunta no és entenedora, i no ens acaba d'agradar.</i>		
3. Llenguatge filosòfic:										
Es fa ús de conceptes filosòfics? Les informacions són fiables, fent ús de citacions si és necessari?					<i>Poc, i el que hi ha no està ben definit.</i>			<i>Hi han d'aparèixer més conceptes filosòfics. No hi ha cap cita.</i>		
4. Tesi:					<i>X</i>			<i>0,5</i>		
Queda clar el posicionament o idea que defensen?					<i>X</i>			<i>0,5</i>		
Està clara, però s'hauria d'elaborar més					<i>X</i>			<i>0,5</i>		
5. Ús d'arguments:										
adequats per justificar la tesi (idea que es defensen)?					<i>X</i>			<i>0,5</i>		
Són propers i impactants, però cal ampliar-los					<i>X</i>			<i>0,5</i>		
Estan bé, però es pot millorar la seva exposició.					<i>X</i>			<i>0,5</i>		
6. Hi ha exemples per il·lustrar i donar força als arguments?										
<i>X</i>					<i>1</i>			<i>X</i>		
<i>1</i>					<i>X</i>			<i>1</i>		
Ben elaborats.					<i>S'hi podria introduir algun contraexemple.</i>					
7. La conclusió és coherent amb els arguments i els exemples?										
<i>X</i>					<i>0,5</i>			<i>X</i>		
<i>0,5</i>					<i>X</i>			<i>0,5</i>		
Potser és massa curta, caldria elaborar-la.					<i>Es podria desenvolupar una mica més, es guanyaria en claredat.</i>					

8. Hi ha pregunta/es filosòfiques per tal que el lector continuï reflexionant?			X			0,25			X			0,25
	No ens acaba de convèncer; podria ser més creativa i filosòfica.						És una pregunta poc rellevant, cal replantejar-se-la.					
9. És té en compte el lector a qui va dirigit el text?. Adequació del llenguatge a l'audiència?		X				0,5		X				0,5
	Caldria millorar, no?						El text és força entenedor. Millorreu el títol.					

DOCUMENT 39. Pauta per a la coavaluació.

A continuació, il·lustrem aquest procés de coavaluació amb un primer exemple de l'equip dels Pensadors que avaluen el text escrit pels Aristòtils i reflexionen sobre la precisió en l'ús del concepte manipulació (DOCUMENT 40).

PENSADORS

Raquel: Aquí què hem de fer?
Quim: Avaluar-los
Raquel: A ells?
Quim: Sí
Raquel: A mi aquesta frase no m'agrada... Això de la manipulació...
Angie: *Es que está mal hecha la frase... Bueno, es muy rara... (llegeix)...*
 «les persones poden tenir ... una mateixa ... en funció de la manipulació de la ment»...
Raquel: No seria «de la manipulació de la ment».. seria...
Angie: ..manipulació de les persones...
Raquel: *Si pero es que ellos querían decir, creo yo, todo lo que han ido haciendo, no?, durante la vida? o lo que les han ido diciendo... se supone.*

Quim: Sí, o sigui, com els mitjans de comunicació els influeixen.
Raquel: Però no els han manipulat malament...
Angie: Els influeixen, tu ho has dit, no els manipulen...

DOCUMENT 40. Els Pensadors avaluen el text dels Aristòtils.

El segon exemple és de l'equip Actimel que analitza el text d'«Els petits Sòcrates», on es pot observar com realitzen propostes de millora (DOCUMENT 41).

ACTIMEL

Ester: A veure, propostes de millora.
Aleix: S'hauria de posar una pregunta final que ajudi el lector a reflexionar
Víctor: S'hauria de separar la conclusió.
Aleix: Posar una imatge.
Ester: Un moment! *A ver esto tiene que ir...*
Víctor: No, mal estructurat
Aleix: Fer més evidents els paràgrafs
Agustín: *Sí, diferenciar más los párrafos que tocan. I darle fuerza a los argumentos.*
Ester: A veure què diuen del nostre...

DOCUMENT 40. Propostes de millora d'un text d'un altre equip.

Presentació a la comunitat filosòfica del text elaborat

Finalment, es presenten els textos a l'aula i autoavaluen el treball del seu equip, fent ús d'una guia (DOCUMENT 42). A aques-

ta exposició se li dóna una certa solemnitat, es fa a la sala d'actes on es projecta el text, el llegeixen els autors, comenten el seu grau de satisfacció, els encerts i errors que han detectat i s'estableix un diàleg amb els assistents que també poden opinar i valorar. Després, es publica el text a la revista de l'institut.

AUTOAVALUACIÓ DEL TREBALL D'EQUIP					
Nom Equip: <i>Team 69-99</i>				Data: <i>4-2-11</i>	
<i>Sí = 1p</i> <i>No massa = 0,25 p.</i> <i>No = 0 p.</i>	S	MN	N	Punts	Comentaris específics sobre el treball en equip
Treball en equip					
10. Ens hem organitzat bé? Hem aprofitat bé el temps?	X			1	<i>Sí, perquè ens hem organitzat el treball de forma =</i>
11. Hem aconseguit crear un bon ambient de treball?		X		0,25	<i>Tenim problemes amb el personal.</i>
12. Hem treballat junts, de forma cooperativa? Tothom s'ha implicat?		X		0,25	<i>No tant perquè no podem quedar el mateix dia.</i>
13. Cada membre de l'equip ha realitzat el seu rol?		X		0,25	<i>No tant perquè no podem quedar el mateix dia.</i>
14. Hem resolt els conflictes o discrepàncies que han sorgit dins del grup?	X			1	<i>Sí, perquè ens hem repartit el treball per mitjà d'internet.</i>

15. Creiem que estem aprenent més treballant junts que si treballéssim de manera individual?	X			1	<i>Sí, perquè estem aprenent a cooperar amb altres persones.</i>
16. Estem aprenent a definir de forma eficaç i reflexiva?	X			1	<i>Sí, perquè ara pensem les coses per poder dir-les.</i>
17. El treball en equip ens ajuda a fonamentar més les nostres opinions?	X			1	<i>Sí perquè tenim diferents opinions.</i>
18. Estem aprenent a qüestionar i revisar la nostra feina?	X			1	<i>Sí, perquè preguntem el que no entenem.</i>
19. Estem aprenent a entendre i fer ús del llenguatge filosòfic?	X			1	<i>Sí, perquè així sabem què passa al món.</i>
Puntuació total				7,75	Comentaris globals
Quines activitats destacaríem com a positives perquè ens han ajudat a aprendre coses noves i a reflexionar? Per què? <ul style="list-style-type: none"> <i>- Treball en grup, perquè ens ajuda a tenir una bona comunicació entre altres companys</i> <i>- Poder opinar tot el que volíem.</i> 					

DOCUMENT 42. Guia per a l'autoavaluació del treball en equip.

Tot seguit, trobareu el text col·lectiu que va presentar l'equip Running Away de 1r de Batxillerat científicotecnològic (curs 2010-2011). És el primer text conjunt que elaboren i es presenta respectant al màxim la seva redacció. (DOCUMENT 43).

Equip: Running Away

Filosofia

1r de batxillerat

LES NOSTRES MENTS ENS CONNECTEN

Segur que alguna vegada has pensat que un esdeveniment que t'ha succeït no és simple casualitat, sinó que has pensat que ha succeït per algun motiu o pel mateix destí.

Carl Gustav Jung, metge i psicòleg suís, va tenir un pacient a qui va passar el mateix. En el mateix instant que el pacient li explicava un somni en què apareixia un escarabat, a la finestra de l'habitació va topar-ne un d'igual.

A aquest fenomen, Jung el va anomenar **sincrònic** o **coincidència** significativa. Això és degut al que ell va determinar com a *unus mundus*, és a dir, un món unit. Ell creia que la *psique* (la ment) i el cosmos estaven connectats i interactuaven entre ells, i aquest fet es reflecteix en aquestes coincidències significatives.

Així doncs, sabem que tot està connectat i interactua entre si. No saltres creiem que aquesta interacció casual entre éssers es dona a causa del nostre passat, ja que provenim d'un ésser primitiu comú i per tant d'una ment primitiva comuna, d'aquesta manera ¿pot ser que tots els éssers estiguem connectats per aquesta ment comuna?

Rupert Sheldrake, biòleg i filòsof britànic, comparteix en part la nostra tesi. Ell va crear la teoria dels camps mòrfics, aquests camps mòrfics ordenen la naturalesa en patrons, estructures d'ordre i comportaments i instints. Comprèn tot tipus de matèria: éssers vius, cristalls, molècules... i cadascun d'aquests té el seu camp mòrfic propi.

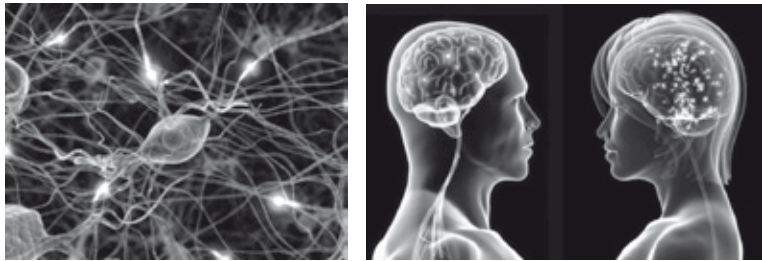
La seva forma d'organització recorda la de la natura: les proteïnes formen un camp mòrfic, les cèl·lules un altre, els teixits un altre... i tots aquests formaran un ésser que alhora s'interconnectarà amb un altre mitjançant també un camp mòrfic, un conjunt d'individus (espècie) formaran un altre camp mòrfic que també formarà un altre camp mòrfic amb altres espècies i així fins a formar l'ecosistema, i més tard l'univers. Per tant hi ha molts tipus de camps mòrfics ja que hi ha molts patrons diferents en la naturalesa.

Ja hem vist que hi ha camps mòrfics que ho separen tot en diverses parts; la teoria holista fa referència a aquest «tot». Defensa la idea que totes les propietats de qualsevol sistema són part d'un «tot» i que la suma d'aquestes no formen el «tot» ni el poden controlar, però el «tot» sí que explica el comportament de les seves parts i la importància de la interacció entre elles. Per fer-nos-en una idea: es talla un pastís en diverses parts; si intentem unir aquestes parts ja no formaran tot el pastís, ja que s'han perdut molles, per tant el pastís està format per parts, però la suma de les parts mai podrà formar tot el pastís sencer. Aristòtil, important científic i filòsof de l'Antiga Grècia, va resumir la idea d'aquesta teoria en una frase: «El tot és més gran que la suma de les parts».

Per poder contestar a la nostra pregunta inicial també hem de tenir en compte Charles Darwin. Darwin va esmentar i demostrar que tots els éssers provenim d'un ésser primitiu comú, per tant tenim ossos semblants, òrgans semblants, cèl·lules semblants... i també un cervell semblant amb característiques comunes.

La teoria de l'*unus mundus* de Jung i la teoria holista defensen l'existència d'un "tot" interconnectat. Aquesta interconnexió es faria possible mitjançant els camps mòrfics. Un d'aquests camps mòrfics que ens uniria amb la resta d'éssers vius seria la nostra ment primitiva comuna, que Darwin va deixar clar que teníem. Per tant creiem que sí que és possible que existeixi una connexió entre les nostres ments, tot i que no es pot demostrar científicament. ¿Són aquestes connexions tan fortes que podrien fer-nos actuar d'una certa manera inconscient, a vegades controlant la nostra conducta?

No podem controlar aquestes connexions amb altres éssers; si aconseguíssim controlar-les completament, ¿podríem controlar els altres éssers amb la nostra *psique* modificant així el cosmos?



DOCUMENT 43. Text presentat per l'equip Running Away. Curs 2010-2011.

Després de demanar-los que valorin el procés de construcció del text, assenyalant els aspectes que han anat bé i els que no, s'estableix el diàleg següent centrat en el text (DOCUMENT 44):

Toni (professor): De què esteu més satisfets? I què creieu que no heu acabat de resoldre bé?

Marc (portaveu): Estem molt satisfets de les referències a Sheldrake i als camps mòrfics, ja que és un tema del qual ningú a classe en sap res ni n'han sentit a parlar mai. A partir del que ens vas dir, hem buscat informació, però la que trobàvem a internet era molt general i no hi havia exemples i hem hagut de fer molt d'esforç per entendre-ho i explicar-ho.

Toni: Però penseu que el text és adequat per ser comprès pels alumnes de 1r d'ESO, potencials lectors de la revista de l'escola?

Marc: Sí, sí!

Toni: Si haguéssiu de posar-vos una nota al vostre text, quina qualificació us posaríeu?

Marc: (*s'ho parlen entre ells*) Un..., un 8.

Toni: Després d'aquesta primera lectura, em sembla un text que planteja un tema interessant i partiu d'un fet concret, el de l'escarabat de Jung, i això està bé perquè atrau el lector. En acabar la classe, el revisaré, corregiré l'ortografia i l'enviaré perquè el publiquin a la revista.

De totes maneres, em sembla que la tesi està davant de la pregunta. Veig que heu fet un important esforç per intentar lligar el vostre text amb autors de què hem parlat a classe i heu intentat explicar les seves idees. Cal reconèixer que heu estat capaços de fer ús d'un llenguatge filosòfic. Per exemple, heu emprat conceptes complexos com: unus mundus, psique, camps mòrfics... Tot i que suposo que en cas de la teoria «holista», volíeu dir holística. Fa la impressió que el text és una mica un llistat d'autors amb les seves idees, però que hi ha poca reflexió pròpia. Caldria millorar la connexió entre els paràgrafs. L'estructura ha d'estar amagada, però s'ha de poder distingir amb facilitat. Penso que, tot i que heu exposat l'exemple quotidià del pastís, també estaria bé buscar exemples més personals. És molt important que seguís l'estructura que vam negociar. Les preguntes finals són adequades, interessants i fan pensar el lector, encara que caldria millorar la redacció i la claredat.

DOCUMENT 44. Reflexió sobre el text de l'equip Running Away.

Aquest segon text correspon a l'equip **Tipex's** i va ser exposat el mateix dia que l'anterior (DOCUMENT 45):

Equip: Tipex's**Filosofia**

1r de Batxillerat

SOM BIOLOGIA O CULTURA? QUIN ÉS EL FACTOR DETERMINANT?

Hi han moltes disciplines que estudien la biologia humana i la cultura, tals com l'antropologia física i la cultural o social, la sociologia, l'etologia, l'arqueologia o la sociobiologia.

Charles Darwin va dir que la biologia evoluciona sempre cap a formes més ben adaptades al medi. Molts investigadors, com Lewis Henry Morgan o Edward Burnett Tylor, ambdós creadors de la disciplina que coneixem com a antropologia, han ressaltat la racionalitat de les cultures humanes i han argumentat que en totes les civilitzacions, la cultura humana evoluciona cap a formes més complexes i desenvolupades. Però, quin és el factor que ens determina, la biologia o la cultura? La nostra tesi resideix en la idea que estem determinats principalment per la nostra cultura.

Els éssers humans estem fets de tota la informació genètica que hem heretat dels nostres avantpassats biològics, però també tenim una cultura, aquella que ens defineix en societat. La cultura, al contrari de la biologia, és una qüestió d'aprenentatge. La cultura és producte de l'aprenentatge, i la biologia, de l'herència.

Hi ha dues postures radicalment diferents per a explicar l'evolució cultural: els evolucionistes del segle passat defensaven que en les diferents societats es produeixen processos molt similars de desenvolupament cultural a causa de la unitat psíquica fonamental de tota la humanitat. La postura contrària troba la clau en les condicions materials de vida: fonts d'energia, tecnologies, sistemes de producció dels humans i a més, les influències ambientals en el desenvolupament dels complexos sistemes culturals. La manera en què veiem una altra cultura és important davant l'amenaça de destrucció de cultures en mans de l'anomenada «globalització».

Hi ha cultura on hi ha home, i viceversa (Mosterín, 1993). Només s'està davant del que entenem per cultura quan ens referim a l'humà.

L'home és alhora producte de l'evolució biològica i protagonista de la cultura que ell genera. L'home ha sortit de la natura sense deixar de pertànyer-hi. El «salt» a la cultura no s'ha d'entendre com una bretxa total, ja que l'home mai no abandona la natura.

Si considerem que la peça dominant és la biologia humana, aquesta intentarà explicar com sorgeix d'ella la cultura. Podria existir un origen biològic de la cultura humana, que és la base de molt estudis, com la sociobiologia. Aquesta branca intenta donar una explicació clara de l'origen de totes les cultures humanes.

Podríem dir que ambdós trets, la nostra biologia i la nostra cultura, evolucionen per camins diferents. Però l'home culturalment, per tots els factors externs com la tecnologia, que influeixen en la nostra societat, evoluciona més ràpid. La nostra llengua, les nostres tradicions, els nostres sistemes culturals, evolucionen més ràpid; potser hem arribat al punt culminant de la nostra evolució biològica.

Els nostres avantpassats més recents, els simis, van evolucionar cap al bipedisme a causa que les circumstàncies ho requerien, és a dir, era necessari per a la seva supervivència. Aquell que evolucionava i, per exemple, podia veure més enllà d'on li arribava la vista, era el que sobrevivia. Les circumstàncies en què la supervivència era el més important, la cultura, l'entorn, exercia una força sobre aquells éssers, que feia que evolucionessin i s'adaptessin millor al medi.

És evident que el caràcter d'un ésser humà és una empremta genètica, però l'entorn familiar influeix en el desenvolupament d'una persona. En el dia a dia, en el que un nen o nena petita veu que passa en el seu entorn és un tret clau que afectarà, per bé o per mal, a aquella persona en el seu creixement.

Finalment, cal dir que la biologia és una part imprescindible i essencial per a tot ésser viu, però creiem que el factor determinant i clau per a l'evolució humana ha sigut la cultura. I acabem conclouent que la cultura ens defineix i ens diferencia com a éssers humans

dels altres éssers vius. Continuarem evolucionant culturalment i biològicament, però fins a quin punt podrem dir que hem deixat d'evolucionar culturalment? In-volucionarem?



DOCUMENT 45. Text de l'equip Tipex's.

Després de demanar als alumnes que valorin, també, el procés de construcció del text, assenyalant els aspectes que han anat bé i els que no, s'estableix el diàleg següent centrat en el text (DOCUMENT 46):

Toni (professor): El primer paràgraf, creieu que és necessari? Què aporta al text?

Marc (portaveu): L'hem posat per situar el text en el conflicte entre la biologia humana i la cultura.

Toni: N'esteu satisfets, del producte final?

Marc: Sí, força

Toni: Si haguéssiu de posar-vos una nota, quina qualificació us posaríeu?

Marc: Un..., un 7,5

Toni: Així, a primer cop d'ull, veig que feu un bon ús de conceptes filosòfics i autors treballats a classe, com ara evolució biològica, evolució cultural, Darwin... i que us heu esforçat per buscar més

informació sobre el tema. A més a més, creeu tensions entre diferents postures, la biològica i la cultural, que us permeten plantejar el problema i la vostra pregunta filosòfica.

Potser, el primer paràgraf aporta poques coses. Es contextualitza la pregunta i es formula la vostra opinió, i això està bé. No cal indicar que és la tesi, com he dit al grup anterior, l'estructura ha d'estar amagada, tot i que ha de ser, a la vegada, visible. En global, presenteu bones idees i interessants, però potser n'hi ha un excés i estan poc lligades i caldria aprofundir més en algunes. Com deia Guillem d'Occam, un pensador medieval, allò que podem fer de manera simple no ho hem de fer de manera complicada. Simplicitat, però també profunditat. I això és un criteri que podeu aplicar a tots els àmbits de la vostra vida.

També és encertat que hàgiu presentat dues postures diferents en relació a l'evolució cultural. Tanmateix, caldria mostrar amb més claredat que són arguments que donen suport a la vostra tesi. Hi ha salts entre alguns paràgrafs, si no ho he anotat malament entre el 1r i el 2n i entre el 4t, 5è i 6è. M'agrada que intenteu presentar un contrargument quan feu referència a la possibilitat que la biologia condicioni la cultura, però tal com us he dit, falla el vincle amb les altres idees. La conclusió està ben formulada i heu posat una pregunta final, tot i que s'hauria de redactar de manera més clara.

També heu d'intentar que el títol sigui més atractiu, és el primer contacte que establireu amb els vostres lectors i ha de ser prou atractiu.

DOCUMENT 46. Reflexió sobre el text presentat per l'equip Tipex's.

Un cop ja ha acabat tot el procés d'escriptura conjunta, de coavaluació i de presentació i discussió dels textos elaborats en la comunitat filosòfica, i per tancar la seqüència, demanem als estudiants que recuperin el seu text individual inicial i que el reescriuin per comprovar el grau en què cada alumne ha assimilat els continguts i les competències treballades.

A continuació, us mostrem una imatge gràfica que sintetitza el conjunt d'activitats que es realitzen per a l'aprenentatge de l'escriptura filosòfica (DOCUMENT 47).

Seqüència d'activitats d'escriptura per cada bloc temàtic

1. **Inici** Escriptura prèvia individual d'un text argumentatiu filosòfic. "Aula multivocal"
2. **Desenvolupament** Explicació del contingut i ensenyament de l'escriptura disciplinària mitjançant activitats col·laboratives.

3. Final

3.1 Escriptura col·laborativa

- Planificació
- Escriptura del text conjunt
- Coavaluació entre equips
- Revisió del text conjunt final
- Exposició oral del text conjunt
- Publicació a la revista

3.2 Revisió del text individual



DOCUMENT 47. Síntesi de la seqüència d'activitats.

CONCLUSIONS

Per acabar, ens agradaria recollir algunes de les percepcions i impressions (tant dels estudiants com nostres), sobre el projecte que us hem presentat i la seva posada en pràctica al llarg d'aquests anys.

Des d'un punt de vista global, aquesta proposta basada en el model de les comunitats d'aprenentatge significa un canvi en la manera d'entendre l'educació i especialment el rol del professor i dels estudiants. Valorem:

- La **potencialitat educativa del context d'aprenentatge col·laboratiu** ja que la participació dels estudiants a l'aula mitjançant l'escriptura i la interacció entre iguals promou el desenvolupament de les competències filosòfiques (problematització, conceptualització i argumentació).
- **L'ensenyament del gènere filosòfic** esdevé un instrument dialògic per aprendre de manera pràctica i activa a pensar filosòficament.
- **L'escriptura col·laborativa** integrada en l'aprenentatge de la filosofia permet recursivitat, negociació, reformulació (Milian, 1999), dialogisme i interdisciplinarietat (Bakhtin, 1981) i l'aprenentatge entre iguals (Vigotski, 1994).

La Cristina reflexiona sobre el treball en equip en la comunitat d'aprenentatge de la filosofia i diu:

«Trobo que està força bé fer activitats de grup ja que tothom pot donar la seva opinió i hi ha contrast d'idees. A més, l'autoavaluació de l'equip ajuda a reflexionar sobre el que s'ha fet bé i el que no i, sobretot, el que podem millorar. Treballar en grup et dóna diferents punts de vista i d'aquesta manera t'adones si estàs equivocat. M'ajuda a veure les coses d'una altra manera» (CRISTINA)

Els alumnes, a través de les diverses opinions recollides, coincideixen en el fet que el treball en equip els ajuda a l'aprenentatge de la filosofia; aquestes són algunes de les raons que exposen:

- **Les ajudes entre els companys i companyes** permeten clarificar els dubtes, els conceptes i qüestionar i respondre noves preguntes.
- **Les discussions i els debats** generen esforç per defensar les idees i enriquiment mutu en compartir-les.
- S'aprèn a **cooperar, a treballar en equip** i a escoltar els companys.
- És una **manera atractiva de treballar i els resultats són més positius**.
- **Fa que augmenti la motivació i la participació** de tots els membres de l'equip.
- Milloren les relacions entre els companys i companyes.

Tanmateix, els alumnes també reconeixen alguns problemes:

- A vegades apareixen **dificultats per cooperar** i, per tant, per assolir acords, organitzar-se, per resoldre conflictes i diferències; així doncs, es pot produir una difusió de responsabilitats.
- Hi ha processos que són **lents** ja que comporten discutir i negociar.
- Estem més acostumats a *empollar* que a treballar d'aquesta manera.

L'Elena reflexiona sobre les **activitats d'escriptura** i diu:

«Les activitats d'escriptura són les que trobo més interessants de l'assignatura. L'escriptura conjunta és una molt bona experiència perquè els resultats són notablement millors. Et fa re-

flexionar més les idees i defensar-les davant dels companys. Hem de tenir més clars els arguments ja que hem de convèncer els companys. Argumentes molt» (ELENA)

En conjunt, els membres dels diferents equips pensen que:

- L'escriptura serveix per aplicar el coneixement filosòfic a situacions concretes.
- Obliga a organitzar les idees per a una millor comprensió amb tot el que això comporta: argumentar, definir paraules noves, establir relacions entre els conceptes.
- **S'aprèn tant filosofia com a filosofar**, és a dir, a fer-se preguntes, problematitzar, expressar-se més filosòficament, fer ús dels conceptes treballats, a argumentar les pròpies opinions i a pensar d'una manera diferent.
- **L'escriptura col·laborativa** ajuda a aprendre de forma més guiada.
- **I, l'escriptura individual** suposa tot un repte d'autosuperació.

De totes maneres, consideren que:

- Escriure és difícil, i que l'elevat nombre de textos pot provocar monotonia i cansament.

I, sobre l'**aprenentatge de la filosofia**, alguns alumnes expliquen la seva percepció d'aprenentatge d'aquesta manera:

«Sí que he après, no has d'agafar el llibre i *empollar* sinó que has de participar.» (DAVID)

«He après perquè amb aquest mètode s'aprèn, però una mica de classes més normals també hagués estat bé. Una mica més de teoria.» (MARTÍ)

«No sé si he après filosofia, si més no he après a filosofar perquè he après a reflexionar, a escriure i a expressar el que penso de forma ordenada. Les classes no han estat avorrides (com em van dir uns companys més grans) però potser la gent s'hauria d'implicar més. La filosofia m'ha servit per entendre pel·lícules.»
(ARNAU)

«Les classes m'han fet pensar sobre la realitat, el present i el futur del les coses. Crec que m'ha ajudat molt a fer-me preguntes filosòfiques sobre la vida, a saber reflexionar sobre aquestes, a comprendre als companys, a canviar la forma de pensar, valorar les coses des d'una altra perspectiva» (RICARD)

Per al professor de filosofia, aquest projecte ha significat un canvi radical en el seu rol tradicional de fer les classes i d'entendre l'educació.

«Ha significat un canvi radical en la metodologia d'ensenyar filosofia. M'ha permès lligar l'ensenyament de la filosofia a una idea que sempre havia defensat però que no sabia, ben bé, com portar-la a terme: la que la filosofia només tenia sentit si era pràctica, vinculada a les nostres preguntes personals i a la realitat que ens envolta.»

I, en un altre moment, afegeix:

«Va ser aleshores quan vaig fer el meu primer descobriment: que el meu rol ha canviat. A la classe, em sento relaxat, m'assec una estona amb cada un dels equips, observo i anoto, però també, i, sobretot, parlo amb ells, a estones seriosament i a estones distesament. Però parlem de filosofia: discutim junts, reflexionem, aclarim conceptes i formulem preguntes significatives. Em sento entre iguals, entre persones que saben pensar i que pensen. Però no només això, i aquí ve el segon descobriment: m'he adonat que com que el pensament i el llenguatge van íntimament lligats, estic fent una feina gairebé socràtica, contri-

bueixo a “esculpir” el seu caràcter i, fonamentalment, els dono instruments per construir el seu propi pensament, la seva pròpia “veu filosòfica”. I, encara, un tercer descobriment: en el nostre projecte, la llengua, i en aquest cas el català, no és un mer instrument d'expressió o de traducció d'idees mentals, que poden estar dissenyades en qualsevol altra llengua, sinó que s'integra en els processos mentals dels alumnes a través de la reflexió sobre com s'han d'organitzar els textos filosòfics i que aquest resultat vitalitza enormement l'ús del català a l'aula. És, en definitiva, un projecte que m'ha fet canviar la manera de fer les classes i la manera d'entendre l'educació». (TONI)

Més enllà d'aquestes consideracions, valora especialment que:

- És una manera d'ensenyar molt **més pràctica i participativa**.
- El treball en equip permet tenir un tracte **més directe** amb els alumnes i comprovar que **estan aprenent**.
- És un model que facilita **l'atenció a la diversitat**. En els equips, però també dins de la comunitat filosòfica, els alumnes amb més dificultats poden participar i mostrar les seves capacitats.
- Les activitats d'escriptura són molt útils per **generar reflexions més profundes**.

Alguns dels aspectes que segons la seva opinió caldria revisar i reforçar són els següents:

- Hi ha una certa **dificultat a assumir els rols**. Cal anar insistint en aquest sentit perquè de vegades les responsabilitats es dilueixen.
- Hi ha alumnes, molt acostumats al treball individual, que els costa **integrar-se i col·laborar en els equips** ja que tenen la percepció que sols farien més feina.

- Caldria **reduir el nombre de textos** que els demanem ja que pot provocar cansament en els alumnes.
- Seria molt interessant **combinar l'ensenyament de l'escriptura amb els debats filosòfics a l'aula.**

Acabem aquí la presentació del nostre projecte de construcció de la veu filosòfica dels alumnes a través de l'escriptura i el treball cooperatiu. Per a nosaltres ha estat una experiència extraordinàriament profitosa i enriquidora, tal com els nostres alumnes ens han confirmat, i que ens anima a continuar treballant per anar-la matisant i aprofundint.

ANNEX: TEXTOS FILOSÒFICS PUBLICATS A LA REVISTA *ZAFRA NEWS*



COMUNITAT FILOSÒFICA

Comptem de nou amb les reflexions de la comunitat filosòfica formada per alumnat de batxillerat. Aquesta vegada ens presenten les seves disquisicions al voltant del impacte que té el gran desenvolupament de la ciència i de la tècnica en diferents àmbits de la nostra vida.

LA CIÈNCIA TÉ EN COMPTE LA MORAL?

Per Pol Gabarró, Miguel Angel Sánchez, Gabriela Medina, Andrea Llop

Aquest text ens farà reflexionar sobre el problema de les eines de la ciència i de la tecnologia i sobre si és lícit, per progressar, utilitzar totes les eines que tenim al nostre abast.

El progrés científic i tecnològic és un fet que ha generat una gran revolució social durant els últims anys. Aquesta transformació, però, no ha estat fàcil. Les constants topades amb la religió i amb els sectors socials més reticents al canvi, han portat més d'un maldecap als científics. Actualment, les noves disciplines com la bioètica tenen el punt de mira en el progrés de la ciència. A qui donem la raó, als sectors més reticents, que volen un control ampli, o als científics que pensen que han d'utilitzar totes les eines disponibles?

Ens hem de posar en el lloc de l'altre per poder contestar. Hem d'entendre que la ciència i la tecnologia poden produir efectes nocius. Aquests dos àmbits del coneixement generen grans beneficis econòmics en els països desenvolupats (com per exemple, els que conformen la U.E., els E.U.A. o el Japó) i unes millores de les quals tota la gent d'aquests indrets en pot gaudir en major o menor grau. En canvi, en els països subdesenvolupats aquest progrés no ha arribat i no es pot portar a terme sense una gran inversió econòmica que, avui en dia, és impossible.

D'altra banda, la ciència i la tecnologia són factors que s'han tornat imprescindibles per a la nostra vida diària i, en conseqüència, són la causa principal de la nostra qualitat de vida. D'aquesta manera, ens hem convertit en dependents de la tecnologia, ja que ha esdevingut necessària per a la nostra supervivència. Així doncs, sense ciència i tecnologia no ens podríem desenvolupar.

Posem uns límits a la ciència i la tecnologia o deixem via lliure per investigar i avançar en tots els àmbits?

Vistes les conseqüències, hem de reflexionar sobre allò que hem de fer respecte al desenvolupament científic i tecnològic. Hem de ser moderats i situar-nos en un punt equidistant entre les dues posicions extremes, és a dir, cal un marc que faciliti el progrés de la ciència i la tecnologia i que, a la vegada, tingui en compte uns límits morals que impedeixin, per exemple, la utilització de la ciència o la tecnologia a favor de la guerra.

I la qüestió seria: com podem crear una visió moderada respecte a aquests límits morals que satisfaci a tots els sectors i que, al mateix temps, aporti el màxim nombre de beneficis? Quins haurien de ser, doncs, aquests valors morals mínims?

Sabies que...?

LLIBERTAT CONTROLADA

Per Roger Ferré, Josep Hernández, Inés Piqué, Marta Valdés

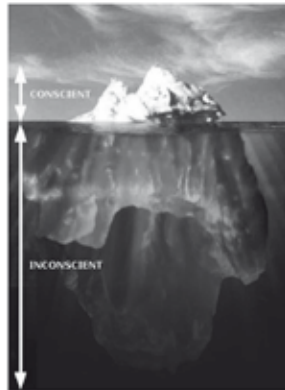
Des de sempre hem volgut ser lliures, ja que pensem que la llibertat és el camí que ens condueix cap a la felicitat i que és la llibertat la que ens permet controlar els nostres actes. Sempre hem volgut tenir el control sobre les coses que ens envolten, començant per les nostres accions, però realment ho hem aconseguit? Som lliures de triar els nostres pensaments o els nostres pensaments ens controlen a nosaltres?

Creiem que no som del tot lliures, que bona part de les nostres accions provenen de l'inconscient i que, per tant, no són controlades per nosaltres. Podríem dir que no som conscients del fet que tenim un inconscient i que aquest és qui pren la majoria de les nostres decisions i controla les nostres accions. És a dir, nosaltres no determinem el nostre comportament, només en controlam un petit percentatge.

Un bon exemple que demostrï l'existència d'un inconscient són els somnis. En aquests tu no escolles el que somies. Si que pots tenir imatges que han passat durant el dia però no decideixes què somiar, ni l'ordre. Els somnis són les manifestacions de l'inconscient, és a dir, de tota aquella activitat de l'aparell psíquic que queda oculta a la consciència. Els somnis, doncs, serien un alliberament de l'esperit del poder de la matèria, un indret on la imaginació i la fantasia circulen lliurement. Un altre exemple és l'instint, el qual es manifesta a través d'accions sense que hi hagi un pensament previ. Aquest instint actua davant de situacions en què s'ha de reaccionar ràpidament. Per exemple, si estem davant d'un tigre afamat, sense pensar-

ho, sortim corrents. Realment no som lliures d'escollir el que pensem o desitgem perquè això ho fa el nostre inconscient.

Com molt bé va dir el psicòleg C.G. Jung: "L'inconscient pot reservar missatges essencials per a les oïdes dels que saben escoltar". És a dir, que l'inconscient mateix ens pot ajudar a entendre millor la nostra ment i a comprendre els nostres actes. La ment humana ha fet que la ciència evolucioni i que fets que abans eren insòlits i inexplicables ara tinguin solució. De manera que, arribarà el dia en què podrem controlar els nostres pensaments?



ZN 36

Sabies que...?

UNA SOCIETAT MANIPULADA

Per Mari Farré, Nacho Lozano, Cristina Polonio, Raissa Malta

Des del principi de la història humana sempre hi ha hagut individus que han manipulat a altres per obtenir-ne un benefici propi. A l'edat antiga ja podem trobar casos en què es permetien aquests fets, per



exemple, els romans van imposar un sistema jeràrquic on es classificaven les persones segons els principis clàssics. Però no cal anar tan lluny, fa cinquanta anys, les dones, a Espanya, eren discriminades per una societat masculista que estipulava que devien complir les tasques domèstiques, educar els fills, cuidar el marit, etc. Per això ens hem plantejat la següent pregunta filosòfica: Pot una societat influir en les persones i condicionar així la seva percepció de la realitat?

Nosaltres creiem que en molts casos això és el que succeeix, ja que sempre hi ha uns pocs que fan que uns altres actuin d'una manera determinada, encara que aquests no s'adonin de la manipulació a la qual estan lligats. Per exemple, tots nosaltres estem molt influenciats i manipulats pels mitjans de comunicació com ara la televisió, la ràdio, la premsa i internet. Concretament, quan mirem les notícies a la

televisió, aquestes ens informen sobre els esdeveniments que el mitjà de comunicació considera que poden tenir més audiència i això comporta una manipulació permanent. Això és el que va succeir als EEUU quan el govern de Bush no va permetre mostrar, a la població, les imatges dels soldats morts a la guerra d'Iraq, ja que li era més profitós que la gent desconegués el que passava.

Encara que pensem que nosaltres som lliures d'escollir, en realitat això no és així. Per exemple, si una persona entra a una botiga d'electrodomèstics i li diuen que agafi tots els aparells que funcionen amb una bateria, ell sent la capacitat d'escollir, però en realitat està agafant allò que els propietaris de la botiga, o la propaganda, han volgut ensenyar-li.

En conclusió, després d'haver realitzat una profunda reflexió, nosaltres pensem que som éssers lliures, però dins d'un marc en el qual no podem escollir amb total llibertat. Aquest marc és limitat per allò que marca la nostra societat.

Per aquest motiu us plantejem la següent pregunta: Quins són els límits de la nostra llibertat més enllà d'aquest condicionament i manipulació de la societat?



ZN 48



LA REALITAT, UN CONCEPTE DEFINIBLE?

Per Ricard Artés, David Ferrera, Alexis Giralt i David Rausell

Avui tenim la intenció de parlar-vos sobre un tema de constant debat entre els grans filòsofs de la nostra història, com per exemple Immanuel Kant o Nicolau Copèrnic, i que, alhora, és un tema proper a nosaltres. Durant molts anys s'ha intentat definir un concepte que actualment encara no ha estat definit de forma precisa. Segurament, aquesta incapacitat per definir-lo és la causa perquè cadascú l'interpreti de forma diferent. Per si algú encara no ho ha descobert, estem parlant de la realitat.

Aquesta idea queda molt ben plasmada en un antic conte indi, on tres savis cecs intenten captar l'estructura física d'un elefant basant-se en el tacte. Un d'ells li toca la trompa i el defineix com un animal flexible; el segon, li toca la pota i assegura que és un animal robust com un roure. Finalment, el tercer el qualifica com un animal fràgil després de tocar-li la cua. Totes les percepcions són vàlides i, alhora, diferents en una mateixa realitat.

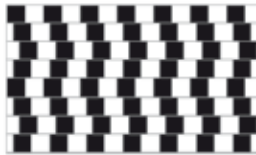
Aquesta diferent manera de percebre la realitat ens planteja un gran dubte existencial: podem arribar a conèixer la veritable realitat? Els escèptics afirmarien que és impossible arribar a conèixer la realitat tal i com és mentre que la postura dogmàtica creu en l'existència de diverses realitats. Per poder contestar aquesta pregunta, hauríem de conèixer els límits i les barreres humanes per arribar a la veritable realitat, des d'un punt de vista totalment extern i sota cap influència que en modifiqui la interpretació. Actualment no disposem de mitjans suficients per poder captar la veritable realitat i ens hem de conformar amb la realitat delimitada pels nostres sentits.

Amb l'oida percebem els efectes sonors del nostre entorn, amb l'olfacte captem els diferents aromes que ens envolten, amb el gust rebem sensacions sobre el sabor d'allò que ingerim o tastem, amb el

tacte captem les formes dels cossos i amb la vista apreciem les dimensions i els colors de la matèria que ens engloba. És possible que la vista sigui el sentit del qual les persones més ens en referim de tots els que tenim. La vista ens permet captar d'una manera ràpida i senzilla la realitat més immediata. El conjunt de sentits ens aporta una percepció de la realitat, però una petita variació en algun d'ells provoca que cada un de nosaltres l'interpreti d'una manera diferent. Així, un simple canvi en la percepció d'algun dels nostres sentits provoca que una persona daltònica, cega o sorda, per exemple, visqui la mateixa realitat d'una manera diferent.

També podem apreciar aquestes diferències en el regne animal. Un cas clar és el dels ratpenats, els quals es mouen guiats per l'oida a partir d'unes ones sonores que tenen una funció semblant a la d'un radar. Un altre cas significatiu és el del toro, el qual només pot veure ressaltats els colors més càlids, principalment el vermell, i que veu tots els altres en blanc i negre. Així també podem afirmar que els animals, segons el medi al qual pertanyen, tindran més o menys desenvolupat un sentit o un altre, la qual cosa afectarà a la seva visió de la realitat.

Un altre aspecte que influeix en la visió de la realitat és el coneixement. Qualsevol aprenentatge humà ens pot fer canviar la nostra manera d'interpretar el món. Un expert en l'art renaixentista del cinquè segle no observarà de la mateixa manera la famosa "Escena de la creació" de Miquel Àngel, situada a la capella sixtina de St. Pere del Vaticà, que si ho observes un simple turista, sense cap coneixement artístic. L'expert es fixarà en la gran dificultat que va tenir l'autor per pintar-la i la gran qualitat d'aquesta. En canvi, el turista la mirarà d'una forma totalment externa i encara que li pugui agradar, no serà capaç



Sabies que...?

d'apreciar els petits detalls de l'obra. L'obra és la mateixa en tots dos casos, però a partir d'uns coneixements obtinguts, s'interpreta de diferents maneres.

Després de tot això podem afirmar que, a l'actualitat, encara no som capaços d'arribar a conèixer la veritable realitat. Cada persona té una manera característi-

ca d'interpretar-la, segons el seu grau de coneixement i les seves limitacions. En el cas dels animals, el medi on viuen influeix substancialment en la seva visió de la realitat. Realitat només n'hi ha una, però maneres d'interpretar-la, infinites.

Així, doncs, serà possible en un futur percebre la veritable realitat?

EL CONEIXEMENT ENS PERMET TROBAR LA REALITAT?

Per Roger Ferré, Marta Valdés, Josep Hernández, Inés Piqué

Si preguntéssim a qualsevol persona què és la realitat, ens respondria: tot el que veiem i sentim. És realment així? Què és la realitat?

Abans d'escriure un text sobre la temàtica que hem escollit, el del coneixement i la realitat, hauríem de determinar què és el que nosaltres considerem com a realitat. Com que "realitat" és un concepte subjectiu i difícil de definir, utilitzarem diferents arguments per intentar explicar el que creiem que és.

Com més grau de coneixement tenim, més consciència de la realitat obtindrem però mai arribarem a una realitat absoluta. Podem parlar de la realitat des d'un punt de vista físic, és a dir, hi englobem tot allò que veiem i sentim mitjançant els nostres sentits. Un exemple seria la realitat que veiem els éssers humans i la que veuen els gossos; mentre que nosaltres ho veiem tot de color, els gossos ho veuen en blanc i negre. Qui veu la realitat verdadera? Tots dos, però la veuen de diferent manera. Per tant, la realitat és subjectiva.

Hi ha dos posicionaments per definir la realitat d'una manera filosòfica: el relativista, que diu que la realitat és aquella que captem amb els cinc sentits, com l'exemple dels gossos abans esmentat. I, per l'altra banda tenim el posicionament subjectivista, que afirma que la realitat és el que veiem segons les nostres emocions, la nostra moral, els nostres coneixements, etc. I encara en podríem afegir un tercer, aquell que considera la

realitat com l'horitzó del coneixement. Imaginem-nos un home remant al mig de l'oceà que vol arribar a l'horitzó i per molt que remi mai ho aconseguirà.

Doncs això és el que ens està passant actualment i el que ens ha passat sempre: per molts avenços tecnològics que hi hagi, sempre hi haurà preguntes que no podrem contestar. Avui en dia ens trobem amb dubtes que no tenen solució.

Això ho podem explicar amb un dels mètodes més utilitzats en la filosofia: el de formular-nos preguntes, trobar respostes que ens porten a formular més i més preguntes, però sense trobar mai una resposta final: és el joc del "Per què? I per què? I per què?..."

Com a conclusió, creiem que mai podrem definir amb exactitud el concepte de realitat, ja que aquest és subjectiu i ha estat creat per l'ésser humà, per poder explicar o incloure tots els fenòmens que passen a la vida.

Si ens centrem en el concepte de coneixement, podem veure que realment ens ajuda a ampliar la nostra realitat o el nostre concepte de realitat, és a dir, que a mesura que adquirim més conceptes i idees la nostra realitat podria ser més exacta.

Pensem que la realitat d'una persona és diferent de la d'una altra o simplement és que la interpretem diferent? Què en pensem?





LES FRONTERES DE LA RAÓ

Per Arnau Llobet, Anna García, Elena Bernet, Raquel Díaz i Ivette Ferrera

Fa aproximadament onze anys hi va haver un "boom" immobiliari i tothom comprava cases i demanava crèdits per pagar-les. Els banquers, conscients que aquesta situació podia ser molt favorable per a ells, van apujar els interessos dels crèdits que cedien. Fins i tot van donar crèdits a persones que no els podien pagar. Aquests fets han contribuït a provocar la crisi econòmica actual. Dins del nostre poc coneixement sobre aquest tema, no podem evitar preguntar-nos si el procediment que han dut a terme els banquers és tan racional com ells asseguraven o si s'hi amagava la temuda irracionalitat, és a dir, un pensament dut a terme sense fonaments que pot ocasionar conseqüències i comportaments impulsius.

No en sabem d'economia, no som experts en la crisi econòmica, però com a estudiants de filosofia hem vist que darrere d'aquest gran problema hi ha moltes conductes peculiars i irracionals. Hem pensat que seria una bona idea per reflexionar-hi.

La racionalitat és l'aplicació de la raó, és a dir, un pensament basat en fonaments. El que per a algú podria ser un pensament racional per a altres es tracta d'un pensament del tot irracional. Dit d'una altra manera, un comportament que pot semblar justificat i totalment racional, pot ser considerat, des d'un altre punt de vista, un comportament sense cap mena de justificació i totalment absurd.

Actualment estem patint una situació de crisi econòmica que ha estat causada pel mòbil anteriorment esmentat. Els banquers han dut a terme un conjunt de comportaments, a primera vista racionals, que justificaven mentre utilitzaven l'actual sistema econòmic. Amb el temps hem vist que el principal objectiu

de les seves decisions era enriquir-se. Tot i que el seu enriquiment podia causar l'empobriment de la resta de la població van seguir amb els seus projectes. Al cap dels anys, la població ja vist com grans càrrecs que movien els diners ho han fet de forma irracional, sense assegurar que tothom tingués una economia estable, com hauria d'haver estat.

Però si ens posem al lloc del banquer, podríem pensar que ell amb esforç i treball ha aconseguit una posició social destacada i que pel fet d'estar a dalt de tot de la piràmide social es pot creure amb dret a enriquir-se encara que sigui, com en aquest cas, per mitjà del poble que demana crèdits. En altres paraules, si classifiquem al poble en classes socials i col·loquem a les de menys poder adquisitiu a sota d'una piràmide, podríem dir que els banquers estan en la part superior, junt amb els empresaris adinerats, etc.

El 8 de Maig del 2008 va aparèixer al diari El Mundo un article redactat per Carlos Segovia que duia com a titular "La banca pide al Gobierno financiar la crisis inmobiliaria con el fondo de las pensiones; Plantea que se use parte de la reserva de la Seguridad Social para comprar bonos y cédulas hipotecarias". En aquest cas els banquers estan duent a terme un procediment totalment racional ja que pot ajudar al desenvolupament del país i establir l'economia, especialment el sector de la construcció, però des del punt de vista dels ciutadans creiem que aquest és un pensament totalment irracional, ja que perjudica a una part de la societat (en aquest cas els pensionistes) per beneficiar el sector immobiliari i els propis banquers (que casualment són els més enriquits.).



ZN 49

Sabies que...?

La conducta humana ve regida per un pensament racional, però com en tot a la vida hi ha molts matisos. Darrera de la racionalitat hi pot haver amagada la il·lusió racionalitzada, és a dir, el mite que afirma que la raó ens donarà la resposta a totes les preguntes. Aquesta il·lusió racionalitzada pot desembocar en la irracionalitat, ja que la verdadera racionalitat no és només crítica sinó que també és autocrítica. Tot i que un mateix no en sigui conscient, a vegades, podem dur a terme accions amb uns fonaments molt menys sòlids del que hauríem imaginat.

En conclusió, som conscients que tots som persones i això comporta que alguns cops realitzem accions impulsives o pensant només en el benefici propi. Per tant, hem de pensar bé què fonamenta les nostres decisions importants. A més, cal que siguem crítics amb les decisions dels altres per ajudar-los a aclarir els seus raonaments interiors. Però, sabent que els diners tenen suficient poder com per canviar les persones, com podríem fer veure a una persona influenciada pels diners que el que fa és irracional? Seria possible que una persona cegada per una il·lusió racionalitzadora veïes que la seva conducta és irracional?

EXISTEIX UNA REALITAT COL·LECTIVA?

Per Elena Alonso, Sergi Álvarez, Carla Ribera

Plantegem l'existència d'una realitat comuna i igual per a tots, on només la percepció de cada individu és un fet real i és quan ens posem d'acord que arribem a una realitat i una veritat comuna, certa i compartida per tots. D'aquesta realitat en sorgeixen diverses opinions i punts de vista, condicionats per factors com l'educació, la cultura, la religió, l'ètica, etc... que influeixen, de diferent manera, en nosaltres, com passa per exemple amb les diferents religions, acceptades per col·lectius diversos, jueus, cristians, budistes..., i que mantenen una sèrie de discrepàncies entre ells.



Ens preguntem si existeix una realitat col·lectiva, perquè creiem que si fos així, podríem trobar solucions als diferents conflictes col·lectius de caràcter ètic i, això, ens ajudaria a ser més tolerants.

Pensem que podem classificar la realitat en dues categories: la comuna, compartida per tots, i la indi-

vidual, representada per cadascú. Un exemple és la percepció que concep un individu en el moment de veure un objecte de certs colors. Mentre que un animal, com pot ser una mosca o un gos, no tindrà percepció dels colors o dels matisos, una persona, si que en tindrà consciència. Per tant, observaran una realitat diferent. Això és un exemple d'una realitat individual, percebuda de diferent manera per cada individu, mentre que una realitat comuna és la certesa que la Terra és rodona, fet que tots compartim i hem demostrat.

La realitat és, per tant, relativa i subjectiva. El relativisme explica que el saber és relatiu, perquè està condicionat pel lloc on es viu o el grup cultural al qual es pertany. D'altra banda, el subjectivisme és el reconeixement de les múltiples cares del saber i de les seves interpretacions. Així, tot depèn de la percepció individual, és a dir, la realitat està condicionada per un grup cultural, per l'ambient en què es viu, per la influència social... I, en definitiva, per tot el que ens envolta. Tot i així, el fet que la realitat sigui relativa ens demostra que aquesta mateixa realitat és compartida per tots. D'aquesta manera, realitat comuna i individual es condicionen mútuament.

Per tant, et plantegem: quina és la teva realitat?

ZN 50

Sabies que...?

ESTUPIDITZACIÓ HUMANA

Per Bruno de Fabrizzi, Raquel Herrero, Albert Menéndez, Andrea Torruella

A finals del segle XVIII, la societat europea va engar un conjunt de canvis econòmics i socials que reben el nom de revolució industrial. A partir d'aleshores, s'ha anat conformant un model de societat tecnificada, amb la ciència com a gran base del saber i amb tot un seguit d'avenços tecnològics que han facilitat la vida dels ciutadans dels països desenvolupats. Hem passat de fer un conjunt de feines manuals o d'artesania, a que aquestes les facin les màquines i, fins i tot, a treballar nosaltres com a màquines.

L'ésser humà, a diferència dels altres éssers vius, en lloc d'adaptar-se a l'ambient progressivament mitjançant l'evolució natural, adapta la natura a les seves necessitats i, per tant, la modifica. En el procés de fer-ho, destruïm paratges naturals, extingim espècies, trenquem cadenes alimentàries, contaminem... I tot per la nostra pròpia comoditat i, sobretot, per l'afany econòmic individualista que mou la societat capitalista actual.

Tots aquests factors afavoreixen la involució humana, terme contrari a l'evolució i que designa el retrocés evolutiu en l'àmbit mental i sobretot físic, degut al sedentarisme causat pels avenços tecnològics i a la reducció notable d'activitat física. Seriem capaços els humans de renunciar a l'avenç tecnològic i, per tant, perdre comoditats per no trencar l'evolució humana?

Els factors esmentats afavoreixen la involució humana i aquest fet ens catapultaria irremediablement cap a l'estupidització humana com a conseqüència de la no evolució. Pensem, doncs, que si aconseguíssim frenar l'excés de progrés tecnològic, aquesta involució s'aturaria. Això vol dir que si renunciem a gran part de les nostres comoditats, l'esforç físic i mental es reactivarà.

Un grans físic, Erwin Schrödinger, va plasmar en una de les seves obres aquesta preocupació sobre l'evolució i el futur dels humans en paraules com: "Com

més s'equiparin, les possibilitats en la vida d'un treballador llest i les d'un de talós, més superflu esdevindrà un cervell intel·ligent, unes mans hàbils i un ull agut" (Pàg. 157, "Mente y materia"). Amb això vol dir que l'home, seguint la línia del seu procés d'adaptació al medi, en aquest cas s'està adaptant a les noves tecnologies sense oposar resistència, cosa que provoca que totes les habilitats que ens han permès sobreviure al llarg dels segles s'estiguin debilitant fins al punt que, aquest procés de desen-



volupar les característiques que calen per continuar existint i evolucionant, les hauran adaptat a les màquines. Per tant, aquesta mecanització està afavorint a aquells que en el procés de selecció natural, no podrien continuar al mateix nivell que la resta a causa de la manca de qualitats necessàries per sobreviure al medi, ja que en no haver d'enfrontar-se als reptes que plantejava la vida, segueixen formant part d'aquesta societat la qual, per aquest motiu i de mica en mica, va degenerant. Un clar exemple d'aquest argument és la mecanització a les fàbriques, on l'únic que ha de fer l'home, moltes vegades, és prémer un botó d'encendre o apagar. Això, finalment, provoca, a la llarga, un malbaratament de dots i talents.

D'altra banda, aquest abús en la utilització de les màquines, si bé afavoreix la comoditat, també redueix ostensiblement l'esforç i causa dependència

Esport



tecnològica i energètica. L'augment de tecnologia a les nostres llars és directament proporcional a la necessitat d'energia i, per tant, ens hem tornat totalment dependents de l'electricitat i del gasoil. Quan patim una apagada sobtada d'electricitat es fa palesa la necessitat que tenim d'aquestes energies per poder continuar amb les nostres activitats.

Per últim, és ben clar que tots els avenços tecnològics han estat obra de la intel·ligència de l'ésser humà. Sense aquesta, les màquines, que ens faciliten constantment les tasques diàries, no existirien. És important, però, no aferrar-se totalment als nous invents i plantejar-se quins són realment necessaris i de quins es pot prescindir.

Actualment la nostra societat viu en un període de progrés tecnològic i científic que sembla interminable. Les noves generacions creixen amb la idea que sempre serà així. Si per algun motiu aquest augment

s'aturés, és ben segur que els acostumats a la vida sense esforços i adaptats per complet al món modern, quedarien desorientats i, en no haver exercitat mai certes habilitats, trindrien greus dificultats per subsistir.

La desaparició completa del procés tecnològic i científic pot semblar, des d'un punt de vista global, una ficció. No és cert, però, que s'està duent a terme un procés d'estupidització humana accelerat, com ja hem dit? Si la societat és progressivament menys capaç de fer servir les habilitats naturals i la intel·ligència, hem de començar a preguntar-nos si aquest progrés interminable serà real, ja que, per poder-lo seguir, és necessari l'esforç mental i físic de l'ésser humà. La màquina no podrà existir mai sense que l'home la creï. Llavors ens preguntem: Realment és tan profitosa aquesta mecanització? Què passarà amb la nostra societat dintre d'uns anys, quan la tecnologia s'hagi apoderat del món?

ATLETISME

Per Berta Esteve

Quan parlem d'atletisme la majoria de la gent no sap ben bé com ubicar-se. La gran part pensa que és córrer, però la veritat és que l'atletisme conté moltes modalitats.

Avui parlarem de llançaments. Aquesta és una modalitat que no es molt coneguda i requereix un entrenament diferent a àmbits com la velocitat, els salts o el fons.

Començarem parlant del entrenament bàsic per un llançador. Primer rodem (és a dir, correm donant voltes a la pista) durant més o menys un quart d'hora, depenent de la intensitat de la sessió. Després continuem amb alguns estiraments bàsics de cames i braços que precedeixen alguns exercicis de mobilitat (skipping, multisalts, taló-gluti,...).

A vegades, després d'haver escalfat fem alguns exercicis variats amb pilotes medicinals (pesen uns tres quilos aproximadament), i fem deu llançaments de cada exercici.

Un cop hem acabat de fer-ho comencem la part de tècnica de llançament.

Hi ha quatre tipus de llançaments, el llançament de pes, el de disc, el de martell i el de javelina.

El llançament de pes tracta de llançar una pilota de tamany petit, el seu pes varia segons l'edat i el sexe. Hi ha varies maneres de



NOTES A PEU DE PÀGINA

1. Aquesta estratègia es basa en tres eixos: el diàleg i l'anàlisi filosòfica sobre els problemes contemporanis; l'encoratjament en l'ensenyament de la filosofia i, a l'últim, la promoció del pensament i de la recerca en l'àmbit de la filosofia.
2. UNESCO, 2007.
3. Lipman, M., Sharp, A., i Oscanyan, F. (1991).
4. UNESCO, 2005, 2007; *Declaració a favor de la Filosofia*, 1995; Vásquez, 2007; Morin, 2001a; 2001b; Derrida, 1990; Sané, 2007; Matsuura, 2004; 2007; entre altres.
5. «L'ensenyament de la filosofia ha de mantenir-se o ampliar-se on ja existeix, implantar-se on encara no existeix i ser anomenat explícitament amb la paraula *filosofia*» (*Declaració de París a favor de la Filosofia*, 1995).
6. *El Periódico*, 22 d'abril de 2009.
7. Revenga i Ortega, 1999; Vásquez, 2007; García Moriyón, 2002 i 2007.
8. De la Higuera, 2000; UNESCO, 2007; Cifuentes, 2010.
9. Martens, 1991; Sarbach, 2005; García Moriyón, 2007; Daniel, 2007.
10. Deleuze a García Moriyón, 2002, p. 67.
11. Revenga Ortega, 1999 i 2005.
12. Pozo, 2006.
13. Per exemple, Lipman, Sharp i Oscanyan, 1991; Revenga Ortega, 1999; 2005; Brenifier, 2002 i 2003; Daniel, 2007; UNESCO, 2007; Tozzi, 1999; 2009a; entre altres.
14. *Declaració de París a favor de la Filosofia*, 1995; UNESCO, 2007.
15. Lipman, Sharp i Oscanyan, 1991.
16. De la Higuera, 2000.
17. Citació extreta de De la Higuera, 2000, p. 3.
18. Terricabras, 1995.
19. Lipman *et al.*, 1991.
20. Per exemple, Martens, 1991; Revenga, 1999 i Sarbach, 2005, entre altres.
21. Tozzi, 1993; 1999.
22. Mercer, 2001.
23. Per exemple, Martens, 1991; Revenga Ortega, 1999 i Sarbach, 2005.
24. Decret 143/2007; Monereo i Pozo, 2007.
25. Kledzik, 1999.
26. Declaració de París a favor de la Filosofia, 1995; Morin, 2001a; 2001b; Matsuura, 2004; Sané, 2007.
27. Derrida, 1990.
28. García Moriyón, 2007.
29. Morin, 2001b.
30. Aquest autor, de la Universitat de Montpeller, és un clar exponent actual de la didàctica de la filosofia en la regió francòfona. Dirigeix la revista *Dio-time*, una revista exclusiva per a la recerca i la teorització sobre la didàctica de la filosofia (<http://www.crdp-montpellier.fr>).
31. Tozzi, 1993.
32. Rondhuis, 2005.
33. Lipman *et al.*, 1991; Rondhuis, 2005.
34. Brenifier, 2003; Rondhuis, 2005.
35. Dolchy, Segers, Van den Bossche, i Gijbels (2003).
36. Albulescu i Albulescu, 2008; Tozzi 2008.
37. Rubert de Ventós, 1990; Rondhuis, 2005.
38. Wittgenstein, 1958.
39. Deleuze i Guattari, 2001; *Declaració de París a favor de la Filosofia*, 1995.
40. Declaració de París a favor de la Filosofia, 1995.
41. García Moriyón, 2007.
42. Brenifier, 2002.
43. Vigotski, 1994; Wertsch, 1993.
44. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976).
45. Bakhtin, (1981).
46. Wertsch, 1993.
47. Daniels, 2003.
48. Per exemple, els models de comunitat d'aprenentatge de Flecha, 2009.
49. Per exemple, Brown i Campione, 1990, 1994; Onrubia, 2003 i Coll, 2004.
50. Rogoff i Lave, 1984; Rogoff, 1993; Rogoff, Matusov i White, 1996; Wenger, (1998).

51. Cortese, 2005; Duran, 2002.
52. Prior, 1998; 2001; Berkenkotter i Huckin, 1995; Lemke, 1997.
53. Damon i Phelps, 1989; McCartney i McMahon, 1992; Duran, 2002; Duran i Blanch, 2008.
54. Coll i Colomina, 1990; Slavin, 1996; Johnson i Johnson, 1997; Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Johnson, Johnson i Stanne, 2000; Palinscar i Brown, 1984; Forman, 1989; Webb, 1989; Topping i Ehly, 1998; Topping, 2001; Goos, Galbraith, i Renshaw 2002; Duran i Monereo, 2005; Duran, 2002; entre altres.
55. Mugny i Doise, 1983; Johnson i Johnson, 1994; Mason, 2001; 1998.
56. Webb, Rogoff, 1993.
57. Vigotski, 1994; Coll i Colomina, 1990.
58. Cortese, 2005; Duran i Blanch, 2008.
59. Freedman, 1992; Saunders, 1989; Erkens, Jaspers, Prangmsma i Kanselaar, 2005; Arvaja, Häkkinen, Eteläpelto, i Rasku-Puttonen, 2000; Arvaja, Häkkinen, Rasku-Puttonen i Eteläpelto, 2002; Prichard, Stratford i Bizo, 2006; entre altres.
60. Manlove *et al.*, 2006; Dillenbourg, 2002; 1996; Garrison i Cleveland-Innes, 2005; Erkens *et al.*, 2005; Storch, 2002; Duran i Monereo, 2005; Prichard, Stratford i Bizo, 2006; entre altres.
61. Topping i Ehly, 1998; Monereo i Duran, 2001.
62. Wiggins, 1998.
63. Coll, C. (2007).
64. Havelock, 2008; Morey, (1976).
65. Bereiter i Scardamalia, 1987; Miras, 2000; Castelló, 2002.
66. Per exemple: Mason i Boscolo, 2000; Boscolo i Mason 2001 o Tynjälä, Mason i Lonka, 2001; entre altres.
67. Nystrand, 1989; Dyson, 1993; Prior, 2001; 2006.
68. Russell i Yáñez, 2003.
69. Dysthe, 1996.
70. Chapman, 1999.
71. Aquest model sorgeix dels treballs de recerca sobre composició escrita a l'aula de l'equip de recerca GREAL de la Universitat Autònoma de Barcelona (Camps, 2003a, 2003b; Milian, 2003a; 2003b; Milian i Castelló, 1997; Castelló i Camps, 1996; entre altres).
72. Ribas, 2001.
73. Milian, 1999; Castelló, 2002; Camps i Milian, 2000; Milian i Camps, 2005.
74. Castelló, 2002.
75. Ribas, 2001; Allal, 1993; 2000.
76. Erkens, Jaspers, Prangmsma i Kanselaar (2005).
77. Trobem interessant la distinció entre el *text intentat* i el *text escrit* que ofereixen les autores Milian (1999) i Camps i Milian (2000). *El text intentat*, a diferència del *text escrit*, inclou les successives reformulacions i valoracions orals o escrites, per part dels companys, que han tingut lloc anteriorment a l'acceptació i formulació correcta del text final escrit.
78. Flower i Hayes, 1981; Lowry, Curstis i Lowry, 2004.
79. Kraut, Galegher i Egido, 1988; Lowry, Curstis i Lowry, 2004; Beck i Bellotti, 1993.
80. Schrödinger (1984).
81. Morin (2001b).
82. Monereo i Duran (2001).
83. Arntz, W.; Chasse, B. i Vicente, M. (2006).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALBULESCU, I., I ALBULESCU, M.: L'apprentissage des concepts philosophiques. *Diotime*, 36. Extret el 25 d'abril de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2008>.
- ALLAL, L.: *Evaluation formative des processus d'apprentissage: le rôle des regulations métacognitives*. A R. Hivon (dir.) *L'évaluation des apprentissages-Reflexions, nouvelles tendances et formation*. Quebec: Sherbrooke. Éditions du CRP, 1993.
- «Metacognitive regulation of writing in the classroom». A A. Camps i M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. (p. 145-166) Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000.
- ARNTZ, W.; CHASSE, B. I VICENTE, M.: *¿Y tú qué sabes?* Madrid, Ediciones Palmyra, 2006.
- ARVAJA, M., HÄKINEN, P., RASKU-PUTTONEN, H I. ETELÄPELTO, A.: «Social Processes and Knowledge Building During Small Group Interaction in a School Science», *Project Scandinavian, Journal of Educational Research*, 46, (2),161-179, 2002.
- BAKHTIN, M. M: *The Dialogic Imagination: four essays*. University of Texas Press, 1981.
- BAZERMAN, C.: *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*. Wendy Ed. Bishop and Hans Ostrom. Portsmouth: Boynton/Cook, 1997.
- BECK, E.E., I. BELLOTTI, V.M.E: *Informed Opportunism as Strategy: Supporting Coordination in Distributed Collaborative Writing*. Proceedings of the Third European Conference on Computer-supported Cooperative Work. 13–17, Milà, Itàlia (paper), 1993.
- BEREITER C. I SCARDAMALIA, M.: *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
- BERKENKOTTER, C. I HUCKIN, T. N.: *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995
- BOSCOLO, P., I MASON, L.: «Writing to learn, writing to transfer». A P. Tynjala, L. Mason, i K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: integrating theory and practice*. Dordrecht, NL: Kluwer, 2001.
- BRENIER, O. (2002). «Dialectique». *Diotime*, 15. Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció:
- «La problématique». *Diotime*, 14. Extret el 25 d'abril de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2002>.
- «Philosopher à travers les antinomies». *Diotime*, 18. Extret el 25 d'abril de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2003>.
- «Les attitudes philosophique». *Diotime*, 30. Extret el 2 de desembre de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2006>.
- (2008). «Approfondir». *Diotime*, 36. Extret el 2 de desembre de 2008 de la l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- BROWN, A. L. I CAMPIONE, J. C.: «Guided discovery in a community of learners». In K. McGilly (ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (p. 229–270). Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1994.
- «Communities of learning and thinking: Or a context by any other name». *Contributions to Human Development*, 21, 108–126, 1990.
- CAMPS, A I MILIAN, M. (eds.): *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000.
- CAMPS, A.: «Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita». *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 51-64, 1995.
- «Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir». A J. Ramos (coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (86-103pp.). Sevilla. M.C.E.P., 2003a.
- (coomp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó, 2003b.
- CASTELLÓ, M.: «De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura». *Rev. Signos*, 35, (51-52), 149-162, 2002.
- I CAMPS, A.: «Las estrategias de enseñanza- aprendizaje en la escritura», a I. Solé i C. Monereo (coord.) *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza, 1996.
- CHAPMAN, M.: «Situated, social, active: rewriting genre in the elementary classroom». *Written Communication* 16, (4), 469-90, 1999.

- CIFUENTES, L. M^a.: «La enseñanza de la filosofía en un mundo globalizado» Simposio: La filosofía y su didáctica. Congreso Internacional de la Filosofía (México), 2010.
- COLL, C.: «Las Comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación». *IV Congreso Internacional de Psicología de la Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación. Almería, 30 -31 de marzo y 1-2 de abril de 2004*. Extret el 9 de setembre de 2007 de l'adreça web: <http://www.ub.edu/grintie>. 2004.
- (Dir.) *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. BCN. Mediterrània, 2007.
- COLL, C. I COLOMINA, R.: «Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», en Coll, C.; Palacios, J. Y Marchesi, A. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (335-352 pp.) Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- CORTESE, C. G «Learning through Teaching». *Management Learning*. 36 (1) 87-115, 2005.
- DAMON, W. I PHELPS, E.: «Critical distinctions among three approaches to peer education». *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 9-19, 1999.
- DANIELS, M. F. «L'apprentissage du philosophe: incidences positives et conditions d'application». *Diotime*, 32. Extret el 2 de desembre de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/> 2007.
- *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2003.
- DE LA HIGUERA, J.: «La enseñanza de la filosofía». Ponència del curs *Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo*. UIMP. Santander, 2000.
- «¡No despidamos a la filosofía, renovemos su contrato!», *El Búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía* 5, 51-64, 2008.
- Declaración de París en favor de la Filosofía*, a UNESCO (Ed.) Consejo ejecutivo. Informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía. 171a reunió. París, UNESCO, 2005.
- DELEUZE, G., I GUATTARI, F.: *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, Anagrama, 2001.
- DERRIDA, J.: *Du droit à la philosophie*. París. Galilé, 1990.
- DILLENBOURG, P: «Over scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design». A P. A Kirschner, (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL?*, (61-91 p.). Oxford, Elsevier, 2002.
- DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A. I O'MALLEY, C.: «The evolution of research on collaborative learning» en E. Spada i P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (189-211p.). Oxford, Elsevier, 1996.
- DOCHY, F., SEGERS, M., VAN DEN BOSSCHE, P., I GIJBELS, D. «Effects of problem-based learning: A meta-analysis». *Learning and Instruction*, 13, (5), 533-568, 2003.
- DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L I ORIO DE MIGUEL B.: *Método activo: Una propuesta filosófica*. Madrid, MEC, 1985.
- DURAN, D I BLANCH, S.: «L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió». *Suports*, 12 (1), 4-12, 2008.
- *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesi Doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.
- i Monereo, C.: «Styles and sequences of cooperative interactions in fixed and reciprocal peer tutoring». *Learning & Instruction*, 15. 179-199, 2005.
- DYSON, A. H.: «A sociocultural perspective on symbolic development in primary grade classrooms». *New Directions for Child Development*, 61, 25-39, 1993.
- DYSTHE, O.: «The Multivoiced Classroom: Interaction of Writing and Classroom Discourse». *Written Communication*, 13 (3), 385- 425, 1996.
- *Supervision on the basis of text: balancing freedom and direction through respect for the student*. Paper de la 27è congrés anual de la Societat Nòrdica per a la Recerca Educativa, 1999.

- *Given the tools they need to succeed. A high school teacher's use of writing and talking to learn in a literature class.* Paper del Congrés de Verona, 2000.
- ERKENS, G., JASPERS, J., PRANGSMA, M. I KANSELAAR, G.: «Coordination processes in computer supported collaborative writing», *Computers in Human Behavior* 21 (3) 463-486, 2005.
- FLECHA, R.: «Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje», *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169, 2009.
- FLOWER, L. I HAYES, J. R.: «A cognitive process theory of writing». *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-388, 1981.
- FREEDMAN S. W.: «Outside-in and Inside-out: Peer Response Groups in Two Ninth-Grade Classes». *Research in the Teaching of English*, 26, (1) 71-107, 1992.
- GARCÍA MORIYÓN, F.: *Matthew Lipman: Filosofía y educación.* Madrid, Ediciones de la Torre, 2002.
- «La investigación filosófica, la investigación sobre la filosofía». *Revista del Instituto de Filosofía. Episteme*, 27 (1), 2007.
- GARRISON, D. R., I CLEVELAND-INNES, M.: *Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough.* American Journal of Distance Education, 19 (3), 133-148, 2005.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: *Ordenació dels Ensenyaments d'Educació Secundària Obligatòria.* Decret 143/2007 DOGC 4915, 2007.
- *Currículum de batxillerat. Història de la filosofia.* decret 142/2008 DOGC 5183, 2008.
- HAVELOCK, E. *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente.* Barcelona, Paidós, 2008.
- JASPERS, K.: *La filosofía desde el punto de vista de la existencia.* Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- JOHNSON, D, JOHNSON, R., I STANNE, M.: *Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis,* Universitat de Minnesota (Minneapolis): Cooperative Learning Center Extret el 5 d'abril de 2008 de l'adreça web: <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html> 2000.
- «Learning together». A Sharan, S.: *Handbook of cooperative learning methods.* Westport, CT: Greenwood Press, 1994.
- «Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu» *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, 54-64, 1997.
- HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona: Paidós, 1999.
- JONASSEN, D. H.: «Toward a design theory of problem solving». *Educational Technology Research & Development*, 48, 63-85, 2000.
- KLEDZIK, S. M.: «Les recherches contemporaines en didactique de la philosophie». *Diotime*, 01 Extret el 2 de setembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/> 1999.
- KRAUT, R. E., GALEGHER, J., I EGIDO, C.: «Relationships and tasks in scientific research collaboration». *Human-Computer Interaction*, 3, 31-58, 1988.
- LEMKE, J.: *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores.* Barcelona. Paidós, 1997.
- LIPMAN, M., SHARP, A. I OSCANYAN, F.: *Filosofia a l'escola.* Vic, Eumo, 1991.
- LOWRY, P., CURSTIS, A., I LOWRY, M.: «Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice». *Journal of Business Communication*, 41 (1), 66-99, 2004.
- Manlove, S., Lazonder, A., i De Jong, T.: «Regulative support for collaborative scientific inquiry learning». *Journal of Computer Assisted Learning*, 22 (2), 87-98, 2006.
- MARTENS, E.: *Introducció a la didàctica de la filosofia.* València, Universitat de València, 1991.
- MASON, L.: «Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study». *Learning and Instruction*, 11, 305-329, 2001.
- i BOSCOLO, P.: «Writing and conceptual change. What change?», *Instructional Science*, 28, 199-226, 2000.
- «Sharing cognition to construct scientific knowledge in school context: the role of oral and written discourse». *Instructional Science*, 26, 359-389, 1998.
- MATSUURA, K.: «On the occasion of the third philosophy day at UNESCO». Comunicació presentada pel Dia de la Filosofia. UNESCO, 2004.

- Prefaci a M. GOUCHA (ed.), *Philosophy a school of freedom. teaching philosophy and learning to philosophize*. (p. 8-10). París, UNESCO, 2007.
- MCCARTHEY, S.J. i MCMAHON: «From convention to invention: three approaches to peer interactions during writing», a Hertz-Lararowitz, R., Miller, N. (eds.) *Interaction in co-operative groups* (17-35 p.). Cambridge University Press, 1992.
- MERCER, N.: «Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos», a *Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 2001.
- MILIAN, M i CASTELLÓ, M.: «Enseñar y aprender estrategias en el proceso de composición escrita», a M. L. PÉREZ CABANÍ (coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum* (p.117-136) Girona, Horsori, 1997.
- MILIAN, M.: *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, 1999.
- «La importancia del contexto en la producción de los textos escritos en la escuela». a J. Ramos (coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (p. 104-118). Sevilla. M.C.E.P, 2003a.
- «Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas», a A. Camps (2003) (coomp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (p. 179-181). Barcelona, Graó, 2003b.
- i CAMPS, A.: «Writing and the making of meaning. An introduction» *L1 Educational studies in language Literature* 5 (3), 241-249, 2005.
- MIRAS, M.: «La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe», a *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80, 2000.
- MONEREO, C. i DURAN, D. *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona, Edebé, 2001.
- i POZO, I.: «Competencias para (con)vivir con el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18, 2007.
- MOREY, M.: *Los presocráticos. Del mito al logos*. Montesinos, Barcelona, 1976.
- MORIN, E. *Tenir el cap clar*. Barcelona, La Campana, 2001.
- *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Barcelona, Paidós. Studio, 2001.
- MUGNY, G. i DOISE, W.: *La construcción social de la inteligencia*. Mèxic, Trillas, 1983.
- NYSTRAND, M.: *A social-interactive model of writing*, *Written Communication*, 6 (1) 66-85, 1989.
- ONRUBIA, J.: «Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo», a *Kikiriki*, 63, 37-46., 2003.
- i ENGEL, A.: *Strategies for collaborative writing and phases of knowledge construction in CSCL environments*. *Computers & Education*, 53(4), 1256-1265, 2009.
- PALINCSAR, A. S. i BROWN: «A.L. Reciprocal Teaching of Comprehension -Fostering and Comprehension - Monitoring Activities». *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175, 1984.
- POZO, J. I.: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, Graó, 2006.
- PRICHARD, J. S., STRATFORD, R. i BIZO, L.: «Team-skills training enhances collaborative learning», a *Learning and Instruction* 16, 256-265, 2006.
- PRIOR, P.: *A Sociohistorical Account of Literate Activity in the Academy*. Nova Jersey. Lawrence Erlbaum, 1998.
- «Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use», a *Journal of Second Language Writing*, 10, 55-81, 2001.
- «A Sociocultural theory of Writing», a MacArthur, C.A., Graham, S. i Fitzgerald J. (eds.), *Handbook of writing research*. Nova York, Guilford, 2006.
- REVENGA ORTEGA, A.: «Didáctica de la filosofía y sistema educativo», a Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, VI (20), 19-28, 1999.
- «Pensar la filosofía desde su mediación didáctica», a *Diálogo Filosófico* (61), 83, 2005.

- REY, B.: «Enseignement philosophique et transversalité». *Diotime*, 13. Extret el 2 de desembre de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2002>.
- RIBAS, T.: «La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión», a A. CAMPS (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. (p. 51-68). Barcelona, Graó. Biblioteca de Textos, 2001.
- ROGOFF, B I LAVE, J (eds.) *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1984.
- «Aprendizes del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social», a *Cognición y desarrollo*. Barcelona, Paidós, 1993.
- i MATUSOV, E., i WHITE, C.: «Models of learning in a community of learners», a Olson, D. R. i Torrance, N. (eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. Londres, Basil Blackwell, 1996.
- RONDHUIS, T.: *Philosophical Talent Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse*. Tesi doctoral no publicada. Universitat d'Utrecht. Extret el 8 de març de 2008 de l'adreça web: igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2005-1004-200025/full.pdf 2005.
- RUBERT DE VENTÓS, X.: *¿Por qué filosofía?* Barcelona, Península, 1999.
- RUSSELL, D.R; YAÑEZ, A.: «Big Picture People Rarely Become Historians': Genre Systems and the Contradictions of General Education», a Bazerman i Russell *Writing Selves/Writing Societies*, Extret el 19 de febrer de 2007 de l'adreça web: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/2003.
- SANÉ, P.: «Philosophie at UNESCO: Past, present and future», a M. Goucha (ed.), *Philosophy a school of freedom. teaching philosophy and learning to philosophize*. (p. 10-16). París, UNESCO, 2007.
- SARBACH, A.: *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Extret el 4 de març de 2007 de l'adreça web: <http://www.tdx.cat> 2005
- SAUNDERS, W.: «Collaborative writing tasks and peer interaction». *International Journal of Educational Research*, 13, 101–112, 1989.
- SCHRÖNDINGER, E: *Mente y materia*. Tusquets, Barcelona, 1984.
- SLAVIN, R.: «Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to know», a *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69, 1996.
- STORCH, N.: «Patterns of Interaction in ESL Pair Work», a *Language Learning* 52, (1), 119–158, 2002.
- TERRICABRAS, J. M.: *Fer filosofia avui*. Barcelona, Edicions 62, 1985.
- TOPPING, K. i EHLI, S.: *Peer Assisted Learning*. Mahwah, Nova Jersey i Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- TOZZI, M.: «Contribution à l'elaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe», a *Revue Française de Pédagogie*, 103, 19-32, 1993.
- «Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe» (1988-1998). *Diotime*, 01. Extret el 2 de desembre de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/1999>.
- «Diversifier l'écriture philosophique», a *Diotime*, 07. Extret el 2 de desembre de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2000>.
- «L'évolution de la didactique du philosophe», a *Diotime*, 29. Extret el 2 de desembre de 2008 de l'adreça: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2006>
- «Quelles compétences des enseignants pour animer des discussions à visée philosophique (dvp)?» *Diotime*, 32. Extret el 2 de desembre de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2007>
- «Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser?», a *Diotime*, 35 Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2007>
- «De la question des compétences en philosophie», a *Diotime*, 36. Extret el 25 d'abril de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2008>
- «La didactique de la philosophie en france: Vingt ans de recherche (1989-2009)», a *Diotime*, 39. Extret el 25 d'abril de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2009>.

- «Qu'est ce qu'une pratique philosophique?», a *Diotime*, 41. Extret el 25 d'abril de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2009>.
- TYNJÄLA, P., MASON, L., i LONKA, K. (eds.). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, Països Baixos, Kluwer Academic Publishers, 2001.
- UNESCO: *Philosophy a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize*. París, UNESCO, 2007.
- *Consejo ejecutivo. informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía*. 171a reunió. París, UNESCO, 2005.
- VÁSQUEZ, M.: «Ser profesor de filosofía en España». *Diotime*, 33. Extret el 25 d'abril de 2008 de l'adreça web: <http://www.educ-revues.fr/diotime/2007>
- VIGOTSKI, S.: *Pensament i llenguatge*. Vic, EUMO, 1994.
- WEBB, N.M. «Peer interaction and learning in small groups», a *International Journal of Educational Research*, 13, 1, 21-39, 1989.
- WENGER, E.: *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998.
- WERTSCH, J.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.
- *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor, 1993.
- WIGGINS, G.: *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*, San Francisco. Jossey-Bass Publishers, 1998.
- WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus Logico-Philosophicus*, Madrid, Alianza, 1958.
- WOOD, D., BRUNER, J. S., i ROSS, G.: «The role of tutoring in problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, p. 89-100, 1976.

Lined writing area on page 186

Lined writing area on page 187



LA CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT A L'AULA

La filosofia no és una activitat exclusiva de l'àmbit universitari ni dels intel·lectuals. Tots, ja de ben petits, tenim la llavor del pensament filosòfic. La tasca de l'escola és cultivar-la i crear les condicions que facilitin el seu creixement. La proposta que trobareu en aquest llibre, fonamenta teòricament, detalla i explica quines poden ser aquestes condicions i com posar-les en pràctica a l'aula. Es tracta d'un gir copernicà en el model tradicional d'ensenyament de la filosofia i en el paper dels alumnes i del professorat.

Ens constituïm en una comunitat d'aprenentatge on tothom té l'oportunitat de participar i expressar la seva veu filosòfica. Mitjançant el treball cooperatiu, les activitats autèntiques i l'ensenyament de l'escriptura, els alumnes passen a ser protagonistes actius del seu aprenentatge. Aquest procés coherent i gradual permet la construcció del seu pensament filosòfic, que expressen en els articles redactats de forma conjunta i que es publiquen en la revista de l'institut.

**AQUESTA OBRA VA SER GUARDONADA
AMB EL 5È PREMI EDU21 (2011).**

9248066



8 421728 395476

BARCANOVA
EDITORIAL