

Treball de Final de Màster

*Una comunitat de recerca dialògica per l'assignatura
Cultura i Valors ètics de 4t d'ESO*

Pau Matheu Ribera

niub: 14933494

Màster de Formació del Professorat
de Secundària Obligatòria i Batxillerat

Universitat de Barcelona

Tutor: Juan José Moreno Tejero

Curs 2015-2016

Índex

1. Introducció.	1
2. Diagnosi descriptiva: l'absència de pensament crític entre l'alumnat.	3
2.1. La concepció bancària de l'educació.	4
2.2. La construcció de sentit com a imperatiu educatiu.	11
3. Proposta d'innovació: la classe de filosofia com a comunitat de recerca filosòfica.	16
3.1. Com funciona una classe com a comunitat de recerca?	16
i. Què és un diàleg?	16
ii. La comunitat de recerca.	18
3.2. Què es treballa en una comunitat de recerca filosòfica?	22
i. Les dimensions del pensament.	22
ii. Què treballar: sexualitat, violència, sexisme i Filosofia 3/18.	24
4. Què proposo?	28
5. Conclusió.	30
6. Bibliografia.	32
ANNEX 1: Preguntes per treballar les tres dimensions de pensament.	33
ANNEX 2: Programació anual de la proposta.	36

Abstract

Català: En aquest treball s'analitzen les característiques principals de les metodologies docents anomenades *antidialògiques* i s'argumenta que són una de les causes de l'absència de pensament crític i autònom entre l'alumnat. Després es contraposen aquestes metodologies a les dialògiques defensades pel projecte Filosofia 3/18 i Paulo Freire, argumentant que aquestes últimes són molt més adequades per promoure un pensament crític i autònom. Per a això ens basem en la teoria constructivista i en una anàlisi dels diàlegs platònics. Seguidament, s'expliquen les característiques principals de la metodologia anomenada *comunitat de recerca* tal i com és descrita per alguns autors i autores del projecte Filosofia 3/18 i s'analitzen alguns estudis que mostren que és una metodologia adequada per treballar qüestions com la *violència* o la *sexualitat* amb adolescents. Finalment es proposa un curs per l'assignatura *Cultura i valors ètics* de 4t d'ESO basat en aquesta metodologia dialògica.

Paraules clau: pensament crític i autònom, comunitat de recerca, Filosofia 3/18, mètode socràtic, educació dialògica, educació per la llibertat

English: In this paper we examine the main characteristics of those teaching methodologies called *antidialogical* and we argue that they can be counted as one of the many causes of the absence of critical and autonomous thinking among students. Then we compare these methodologies to those dialogical ones defended by the project Philosophy for Children and Paulo Freire, showing that these methods are much more adequate to improve critical and autonomous thinking. In order to do so, we base our analysis on constructivist theory and platonic dialogues. Afterwards we explain the main characteristics of the methodology called *community of enquiry* as it is described by some authors from the project Philosophy for Children, and we analyze studies showing that this methodology is adequate to discuss issues such as *violence* or *sexuality* with adolescents. Finally, we propose a one-year-course for the subject *Cultura i valors ètics* in 4th ESO based on this dialogical methodology.

Key words: critical and autonomous thinking, community of enquiry, Philosophy for Children, socratic method, dialogical education, education for freedom

1. Introducció.

En aquest treball de final de màster intento analitzar algunes de les causes de la baixa presència de pensament crític als instituts i busco eines per posar-hi remei. És comú entre els professors i professores de filosofia queixar-se perquè el seu alumnat no és ni prou actiu ni prou crític a les seves classes. L'alumnat no té ganes de pensar, no té ganes de redescobrir el món mitjançant els conceptes filosòfics, no té ganes de problematitzar els discursos que estructuraven la seva vida i els seus ideals.

És possible que la llibertat i el pensament crític –estretament lligats– exigeixin un esforç. La veritat no sempre és agradable i allò bo és difícil. Tot i així, en aquest treball defensaré que les metodologies tradicionals d'ensenyament que tenen per objectiu la *transmissió de coneixements* no ajuden l'alumnat a entendre's com a subjecte actiu d'aprenentatge, ni a veure el món com una realitat comprensible, criticable i transformable, sinó que més aviat tendeixen a fer-li entendre que ha de romandre passiu i memoritzar acrípticament una gran quantitat de discursos i que aquests discursos críptics són “el món”.

Una educació així és probable que generi persones frustrades i acostumades a empassar-se opinions sense cap tipus de crítica, cosa que les farà preses fàcils de la manipulació propagandística de la publicitat i altres mitjans de comunicació. Entenent el món com a quelcom aliè a la seva comprensió, el veuran com un lloc hostil i, conseqüentment, estaran a la defensiva, cosa que farà que tinguin reaccions violentes cap a totes aquelles propostes que impliquin un canvi en la seva rutina de vida. Hauran renunciat a entendre el món com quelcom que pot ser criticat i transformat, i per tant s'entendran a si mateixes com a objectes que són arrossegats per la dinàmica social. A més, com que mai no se'ls haurà donat l'oportunitat de reflexionar críticament sobre les seves opinions, es resistiran a discutir-les, esdevenint així poc raonables i poc flexibles.

Enfront d'aquesta educació, d'aquesta pedagogia, n'és possible una altra. Una pedagogia que tingui en compte en tot moment l'alumne com a subjecte de coneixement, com a ésser crític que qüestiona tot allò que se li diu; una pedagogia que respongui a les demandes de sentit de l'alumnat i que li faci entendre que aquestes demandes *són legítimes*. Una pedagogia que esperi l'activitat crítica de l'alumnat i que no avanci sense ella. Una pedagogia que doni a l'alumnat les eines necessàries per resistir-se a les seduccions de la publicitat i els eslògans.

Crec que aquesta pedagogia és antiga i que està molt relacionada amb la filosofia. Crec que Sòcrates mateix –i també Plató– fa servir el *diàleg* com a instrument per resistir-se a la creença acrítica dels discursos seductors dels sofistes. Només s'aprèn vertaderament si els discursos es treballen en una dialèctica entre escriptura i pensament, dialèctica que possibilita i *força* justament el diàleg. Aquesta dialèctica garanteix al pensament crític un lloc dominant en la conducta, la submissió de la creença cega al pensament rigorós. En un diàleg no és possible mantenir-se com un subjecte passiu: el diàleg ens posa a prova, espera de nosaltres que actuem com a subjectes pensants i donem raons per defensar les nostres opinions.

Aquest treball intenta ser una defensa d'aquesta metodologia, que té una expressió contemporània en el projecte *Philosophy for Children*, conegut a casa nostra com *Filosofia 3/18*. Intentarem fer una diagnosi crítica de la situació presentada més amunt –és a dir, la manca de pensament crític entre l'alumnat– basant-nos en autors i autores d'aquest projecte –sobretot, Matthew Lipman, Ann M. Sharp i Irene de Puig– però fent-ho també des de la filosofia, recorrent a Plató i a Simone Weil. Creiem que és necessari també dotar de significació política a aquesta anàlisi, per la qual cosa aportarem també la visió educativa de Paulo Freire. Després, esbossarem les característiques teòriques d'una didàctica de la filosofia basada en *preguntes problematitzadores i en el diàleg*, relacionat la idea de la *comunitat de recerca* del projecte *Filosofia 3/18* amb la *l'educació problematitzadora i dialògica* de Freire. A més, defensarem que aquesta metodologia és una de les més adequades per treballar qüestions relacionades amb la violència i el sexisme, perquè permet un treball emocional que les metodologies tradicionals no permeten i perquè inclou en el seu nucli conceptes sorgits del pensament feminista com *espai segur* i la *dimensió curosa* del pensament. En aquesta part explicarem també com ha funcionat la metodologia de *Filosofia 3/18* en un projecte de prevenció de la violència al Quebec. Finalment, proposarem un curs per treballar els conceptes de *felicitat, violència, agressivitat, sexualitat, amor, rols de gènere i sexisme* amb aquesta metodologia a 4t d'ESO, encabint a l'espai curricular de l'assignatura de *Cultura i valors ètics*.

2. Diagnosi descriptiva: l'absència de pensament crític entre l'alumnat.

Aquest treball parteix de l'experiència viscuda durant el període de pràctiques com a professor de filosofia de primer i segon de Batxillerat a l'escola IPSI de Barcelona. Vaig tenir molt de temps per preparar-me les classes i vaig intentar incloure-hi allò que havia après al màster: la classe la construïem a partir de les interpretacions dels textos que feien diferents grups d'alumnes, analitzàvem notícies, relacionàvem el que explicàvem amb coneixements que podien tenir sobre qüestions polítiques i econòmiques de l'actualitat, intentava promoure les seves intervencions i crítiques, etc. Tot i així, la cara de la majoria dels i les alumnes mostrava desinterès. Vaig aconseguir que compreguessin bé les teories exposades, però aquestes no van interessar-los ni van fer-los pensar.

Quines són les causes d'aquesta situació? Hom pot dir que la causa d'això és que pensar implica un esforç i que la nostra naturalesa humana sempre intentarà evitar aquest esforç. Tot i això, crec que la metodologia docent té molta responsabilitat en la manca d'esperit crític i d'interès de l'alumnat.

L'objectiu que jo tenia com a docent era que l'alumnat *entengués* les teories que jo volia ensenyar-los. És a dir, volia transmetre *uns continguts*. Les metodologies que vaig fer servir van ser metodologies “actives” que pressuposaven l'activitat de l'alumnat, però el que jo volia era que aprenguessin un contingut determinat. El meu objectiu no va ser fer pensar, sinó aconseguir que unes idees entressin als seus caps. No vaig explicar-los aquestes teories com si fossin una veritat absoluta, però no m'interessava tant la problematització i reflexió crítica al voltant d'aquestes teories com aconseguir que aquestes teories es compreguessin bé. Com si el coneixement, per si sol, portés a la reflexió crítica. Com si certs continguts fossin apassionants i interessants per si sols i per a totes les persones.

No vaig donar-los l'espai perquè poguessin demanar quin sentit tenia aquell coneixement, per què els hauria d'interessar, per a què els podria servir; ni tampoc un espai per problematitzar les seves pròpies opinions sobre el món. Vaig contribuir així al manteniment d'una concepció de l'educació que pressuposa que els alumnes han d'acceptar passivament allò que el professorat vol que aprenguin, concepció que fa que renunciïn a reivindicar que allò que aprenen a l'escola tingui per a ells i elles un sentit. No n'hi ha prou amb donar un espai perquè l'alumnat critiqui aquest argument o aquell altre d'un autor o d'un text. Cal que també pugui preguntar-se “però per què ens hauria d'interessar aquest autor?” i que pugui posar-se a pensar al voltant de les coses que valora com a importants.

La meua experiència de la classe contrasta amb dues altres experiències que he viscut. Per una banda, un dia vaig assistir –fent una substitució– a una classe de dibuix artístic de primer de Batxillerat i vagi sentir que els i les alumnes estaven discutint sobre temes filosòfics. Discutien sobre si era ètic menjar animals, quins arguments hi havia a favor i en contra i si estava bé matar animals per esport. És a dir, l'alumnat sí que té interessos i sí que vol reflexionar sobre aquests interessos amb els seus amics i amigues. El que passa és que entén que a les classes de l'escola no hi ha lloc per aquestes discussions. Entén que a les classes només es parla dels temes que al

professorat li semblen interessants.

Per altra banda, vaig poder fer una sessió de Filosofia 3/18 amb nens i nenes de 6è de primària. Vam començar parlant de quines coses els agradaven i quines no de l'escola i vam acabar parlant de què diferenciava un càstig just d'un injust. Volien discutir tant que vam fer mitja hora més del que havíem previst: les persones que els acompanyaven van haver d'interrompre'ns perquè havien de marxar. Vam parlar de temes molt interessants: que volen que els seus professors i professores tinguin en compte els seus punts de vista i que, per tant, estiguin oberts a establir un diàleg; que els agrada poder relacionar el que aprenen amb la seva vida i amb les coses que els interessin; que un càstig és injust quan s'imposa sense voler entendre les causes i la situació concreta en què s'ha desenvolupat l'acció mereixedora del càstig; i que la injustícia es caracteritza –però no només– per no voler entendre la situació concreta de l'altre i les seves possibilitats. Jo no vaig portar cap d'aquests temes. Jo només feia preguntes, vetllava perquè es respectessin els torns de paraula, procurava que relacionessin les seves idees amb les dels seus companys i companyes i que intentessin anar més enllà de la seva vivència particular per trobar què tenien en comú els diferents exemples que posaven.

El contrast entre aquestes dues experiències, per una banda, i la viscuda a les aules com a professor en pràctiques, per altra, em va fer pensar que la metodologia docent i l'ambient creat per l'actuació del professor o professora determinava en bona mesura l'actitud de l'alumnat i les seves ganes de pensar críticament i de forma autònoma. Això em va portar a analitzar diferents metodologies docents i a contraposar les metodologies *dialògiques* a les *antidialògiques*. Aquestes últimes són les característiques de la concepció de l'educació que Paulo Freire anomena *bancària*. En els següents apartats intentarem aprofundir en les característiques d'aquesta concepció.

2.1. La concepció bancària de l'educació.

“La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los convierte en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con su “depósitos” tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. (...)

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o carpetas de cosas que se archivan.” (Freire, 2012, p. 62)

Així defineix Freire la concepció bancària de l'educació. Segons aquesta concepció, l'educació es basa en la *transmissió* –de saber, coneixements o valors. Això implica de fons una contradicció insalvable entre *ignorants* i *savis*, entre aquells que han d'aprendre i els que han d'ensenyar: els que no saben són absolutament ignorants i no poden aprendre res si no és gràcies als savis. Aquesta educació, per tant, implica una dependència absoluta dels educands als educadors i pressuposa que el procés educatiu consisteix en una transmissió unilateral de saber dels uns als altres. No pot haver, per tant, *diàleg autèntic*, donat que l'educador pressuposa que posseeix la veritat. L'únic que enviarà als educands serà *comunicats*, *eslògans*, quelcom que els educands s'hauran d'esforçar per

memoritzar i entendre, però mai problematitzar. La problematització i el diàleg són impossibles per una concepció bancària de l'educació, perquè impliquen una reflexió sincera i una crítica dirigida a analitzar si el que es diu és vertader o fals. Implica reconèixer, per una banda, que totes les opinions són dignes de ser analitzades –la qual cosa *no vol dir que totes siguin vàlides*: justament això és el que s'haurà d'analitzar– i, per altra, que cap opinió no ha de ser acceptada acríticament. En la concepció bancària es descarten d'entrada aquelles opinions de l'alumnat que el professorat considera falses –sense donar un espai per reflexionar-hi– i no es permet qüestionar les opinions del professorat, donat que són el *saber* que s'ha d'introduir en les ments de les persones que aprenen. Les úniques preguntes que poden sorgir d'una concepció bancària són aquelles que simplement s'asseguren que els educands hagin comprès bé el que se'ls volia transmetre. Són el que Sharp anomena *preguntes retòriques* (PRs), preguntes que “no son en absoluto preguntas genuinas, dado que quien las formula ya sabe la respuesta” (Sharp i Splitter, 1996, p. 78). Les preguntes retòriques són un joc competitiu que estimula l'alumnat a memoritzar més ràpidament que la resta el que el professorat ha explicat. Aquest tipus de concepció de l'educació presenta el procés d'aprenentatge com un procés de memorització sense comprensió, semblant a un programa de preguntes i respostes de la televisió. El món no es presenta com una realitat que pot comprendre's mitjançant el pensament, sinó com un conjunt incoherent de dades que cal memoritzar sense entendre. Així, “las PRs sugieren adoctrinamiento antes que educación, en la medida en que muchas de las respuestas sobre las que se insiste están, teóricamente, abiertas al cuestionamiento, pero en la práctica rara vez se las cuestiona. Anticiparse al docente es un juego en el cual la evaluación crítica y la exploración no tienen lugar” (Sharp i Splitter, 1996, p. 79). Impliquen una de les característiques essencials de la concepció bancària de l'educació: els educands interioritzen la seva condició d'ignorants i entenen que el seu actuar autèntic és el *prescrit* pels educadors. La veritat, pels educands, és a la consciència de l'educador, i aprendre vol dir memoritzar el seu discurs.

Una de les conseqüències més importants d'aquesta concepció bancària és, doncs, l'*absolutització* tant del saber del mestre o professor com de la ignorància de l'alumnat. Aquesta absolutització implica pensar l'educador com el *subjecte actiu* del procés i condemnar els educands a la posició passiva d'aquell a qui se li ha de dipositar un saber. D'aquesta concepció no en pot sortir mai un *diàleg* vertader, donat que una de les condicions necessàries pel diàleg és la *raonabilitat* (De Puig, 2012, p. 40), i aquesta exigeix, per una banda, mantenir-se obert a les raons i opinions de les altres persones, examinant-les racionalment i no descartant-les d'entrada, i també, per altra banda, estar obert a problematitzar i criticar les pròpies opinions. No hi ha diàleg si no hi ha confiança en la capacitat de l'altra persona de raonar almenys tan rigorosament com un mateix. Com diu Sharp, “la conexión entre el diálogo y el respeto por las personas es crucial. Pedir a alguien que fundamente su opinión con una razón, o reconocerle su derecho a pedir razones así como a formular preguntas sobre lo que se le enseña, es reconocer que es una persona” (Sharp i Splitter, 1996, p.61). La concepció bancària, al pensar l'educació com un procés que consisteix en *dipositar coneixement* en una ment passiva i receptiva, no estimula l'alumnat a pensar per si mateix, donat que no confia que aquest pensament li pugui servir per conèixer. Ensenya a l'alumnat a adoptar criteris *heterònoms* d'avaluació de les opinions: aquestes seran vertaderes o falses *no per causes que puguin conèixer-se mitjançant el pensament reflexiu*, sinó perquè així ho diu la classe de savis. No pot fomentar, per tant, el pensament crític, reflexiu i autònom, sinó que contribueix a fer dels i les alumnes persones crèdules i irreflexives, carn de canó dels eslògans que se'ns distribueixen massivament a través de la

publicitat, els videojocs, el cinema i la música. Cosa greu, donat que, si hem de creure a Christian Laval, “el ciment ideològic de les societats actuals no passa tant pel sistema escolar com pels mitjans de comunicació i la difusió universal dels valors mercantils” (Laval, 2005, p. 3). L'educació bancària no pot servir per fomentar el pensament crític ni pot ser mai, per tant, un instrument de transformació social o d'alliberament. Siguin quins siguin els *continguts* d'aquesta educació, la seva conseqüència serà sempre el manteniment d'unes estructures socials opressives en tant que manté i reforça la contradicció entre unes persones que s'entenen com a *absolutament sàvies* i unes altres que s'entenen com a *absolutament ignorants* (Freire, 2012, p. 70-71).

Una educació autènticament alliberadora ha de ser capaç de superar aquesta contradicció entre educand i educador, i això no pensant l'educador com a ignorant, sinó reconeixent en l'educand la capacitat de reflexionar i aprendre per si mateix (Lipman, Sharp i Oscanyan, 1991, p. 29). La concepció bancària es basa en un principi fals, a saber, el que diu que l'*ensenyament* és previ a l'*aprenentatge*. Si no hi hagués la possibilitat d'un aprenentatge autònom, mai ningú no hagués sigut capaç d'ensenyar res a la resta. L'aprenentatge –concepte que reconeix en aquell que aprèn la categoria de *subjecte* capaç de pensar i reflexionar autònomament– s'ha de pensar com a *primari* respecte de l'ensenyament. “Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender” (Freire, 1997, p. 25).

Una educació per la llibertat ha de pensar els educands com a *subjectes de coneixement*, capaços de raonar per si mateixos i de criticar racionalment les pròpies opinions i les dels altres. No hi ha llibertat sense pensament. La llibertat només és possible per aquelles persones que s'esforcen per analitzar racionalment els discursos i les opinions i no es deixen arrossegar per la credulitat irreflexiva. “La liberté véritable”, diu Simone Weil, “ne se définit pas par un rapport entre le désir et la satisfaction, mais par un rapport entre la pensée et l'action; serait tout à fait libre l'homme dont toutes les actions procéderaient d'un jugement préalable concernant la fin qu'il se propose et l'enchaînement des moyens propres à amener cette fin” (Weil, 2013, p. 88). Una de les qüestions, doncs, que hem d'analitzar si volem un tipus d'educació que sigui *alliberadora* és la qüestió del *pensar*: què vol dir pensar i com ajudem l'alumnat a pensar per si mateix.

Crec que el *Fedre* és un dels diàlegs platònics més adequats per reflexionar al voltant d'aquest tema, donat que ens parla de la relació entre el pensament i el discurs, relació que hauríem de tenir present sempre si volem ser educadors o educadores. En aquest text de Plató, Sòcrates i Fedre analitzen diferents discursos però *parteixen d'aquests* per establir un diàleg. La comprensió de la veritat del discurs no es realitza a partir de la memorització del discurs, sinó a partir d'un diàleg en què, mitjançant les preguntes, els participants s'obliguen mútuament a pensar. Aquesta idea s'expressa amb més precisió en el mite de Theuth, on Theuth presenta al déu Thamus les seves invencions, entre les quals hi ha l'escriptura. El mite mateix, com el del carro alat, implica ja aquella idea que hem vist en Simone Weil relacionada amb la *phrónesis* clàssica i que Irene de Puig reivindica –sota el nom de *prudència*– com una de les virtuts de la filosofia: *no podem acceptar res sense sotmetre-ho abans a l'anàlisi racional*. La invenció tècnica de Theuth ha de passar l'anàlisi racional de Thamus. I aquest li critica l'escriptura perquè creu que serà contrària al saber i al pensament:

“Porque es olvido lo que producirán [las letras] en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la

memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad” (Plató, 2010, 275a-b).

Veiem que aquests alumnes compleixen les característiques de què hem parlat més amunt: aprenen per memorització sense pensar ni analitzar críticament allò que aprenen i, a més, es tornen intolerants –“difíciles de tratar”, poc raonables– perquè s'aferren irracionalment a les seves opinions. Quan eduquin, seran ells mateixos representants d'una concepció bancària de l'educació.

Però la força del diàleg no acaba aquí. Després que Sòcrates hagi explicat aquest mite, Fedre exclama, entusiasmat, “¡Qué bien se te da, Sócrates, hacer discursos de Egipto, o de cualquier otro país que se te antoje!” (Plató, 2010, 275b), exclamació a què Sòcrates respon, amb la seva fina ironia, dient que abans la gent, com que no era tan sàvia com els joves d'avui en dia, s'interessava per la *veritat* dels discursos, i no per *qui* l'anunciava ni *pel país* del que provenia. Fedre l'entén i s'avé a *iniciar un diàleg* per pensar si el que diu el mite de Theuth és vertader o no.

El que es diu en el diàleg posterior no és que l'escriptura sigui dolenta absolutament, com han volgut defensar alguns crítics del platonisme –ja hem vist abans que Thamus reconeix que l'escriptura és bona com a recordatori–, sinó que l'escriptura *permet* que les persones puguin memoritzar discursos i repetir-los sense entendre'ls, que siguin aparentment savis però vertaderament ignorants. El discurs autèntic és el que sorgeix en l'ànima d'aquell que pensa rigorosament i s'esforça per comprendre el significat dels termes i les essències d'allò real, discurs de què l'escrit n'és només la còpia. El discurs escrit és només un recordatori per aquelles persones que *ja saben*, però no pot substituir mai el pensar autèntic. Les persones que aprenen a partir de la memorització del discurs escrit poden perfectament repetir-lo sense entendre'l, sense ni tan sols pensar en el que estan dient: “Podrías llegar a creer como si lo que dicen fueran pensándolo; pero si alguien pregunta, queriendo aprender de lo que dicen, apuntan siempre y únicamente a una y la misma cosa” (Plató, 2010, 275d). Qui no respon no és només *l'escrit*, sinó que tampoc respon *aquell qui repeteix l'escrit de memòria*, que com a únic argument a favor de l'escrit té l'argument d'autoritat. Crec que les relacions entre aquest aprenentatge memorístic i la concepció bancària de l'educació que definíem més amunt –i per la qual tots i totes hem passat en algun moment de la nostra vida– són prou evidents. El que cal en un examen és fer *un discurs com més semblant millor al que ha fet el professor o al que hi ha escrit al llibre*, sense preocupar-se per la veritat d'aquest discurs. Els estudiants que hem tret bones notes durant la nostra vida acadèmica hem de reconèixer que això ha estat degut no tant a la profunditat del nostre pensament, com a la nostra capacitat de saber posar per escrit allò que sabíem que el professor o la professora esperava. Jo, com a mínim, així ho confesso; seria absurd intentar mentir-se a si mateix.

El pensament es dona en un procés dialèctic en relació amb el llenguatge. El pensament s'expressa a través del llenguatge, s'objectivitza, i gràcies a aquesta objectivació podem analitzar-lo i comprovar si els arguments són sòlids i si les nostres opinions estan ben fonamentades. Tot i així, el llenguatge

necessita ser analitzat i convertit en pensament perquè, si no, no és més que un simulacre de pensament, com hem vist més amunt. El pensament necessita exterioritzar-se, donat que no pot analitzar-se a si mateix immanentment. Per això, *tot pensament és ja dialògic*, necessita ser analitzat des d'alguna exterioritat. El pensament individual no és més que la *internalització del diàleg* -com diu Plató en el *Teetet*-, i és un diàleg més pobre del que podem establir amb una altra persona, donat que aquesta ens força a pensar coses que nosaltres no volem o no podem pensar. Hi ha per tant una connexió directa entre Plató i la teoria pedagògica contemporània en què es basa el projecte Filosofia 3/18: seguint les teories de Vigotski i Mead, els autors i autores d'aquest corrent parlen del pensament com un “diálogo internalizado” i pensen que “los progresos en el pensamiento requieren, en la práctica, la pertenencia a una comunidad dialógica en la que se practican y se refuerzan, reflexiva y públicamente, varias habilidades y disposiciones de pensamiento son practicadas y reforzadas” (Sharp i Splitter, 1996, p.66). Crec que aquesta idea d'una educació basada en el diàleg, en l'anàlisi racional i col·lectiva de les opinions que són expressió dels pensaments, és també la base del mètode socràtic.

Políticament, el diàleg serveix per impedir que una classe s'erigeixi com a casta sacerdotal posseïdora de la veritat. Al *Protàgoras* veiem l'exemplificació d'aquest intent socràtic d'analitzar els discursos a través del diàleg per tal d'evitar l'embruix seductor de la retòrica. L'educació dels sofistes és una educació *bancària*: absolutitza el saber d'uns i la ignorància dels altres. Quan Hipòcrates i Sòcrates entren al vestíbul de Calias, es troben a Protàgoras seguit de grans noms de l'aristocràcia atenesa i “otros que escuchaban lo que se decía y que, en su mayoría, parecían extranjeros, de los que Protágoras trae de todas las ciudades por donde transita, encantándolos con su voz, como Orfeo, y que le siguen hechizados por su son” (Plató, 2011, 315a-b). ¿Com sabrem si Protàgoras és savi o si només enuncia discursos sense pensar-los? Plató ja ens ho ha dit al *Fedre*: la distinció es dona en el diàleg, podem descobrir-la quan *fem preguntes* a la persona que ha enunciat el discurs. Això és el que fa Sòcrates amb Protàgoras després que hagi pronunciat el seu amb grandiloqüència. El que vol aconseguir Sòcrates amb el diàleg és *posar a prova* tant la persona que diu que sap, com la veritat del discurs, tal i com diu diversos cops Plató al *Protàgoras*:

“deponiendo a un lado a los poetas, hagamos nuestros razonamientos uno con otro, poniendo a prueba la verdad y a nosotros mismos. Si quieres preguntar todavía, estoy dispuesto a responderte; si prefieres, ofrécete tú a responderme, acerca de las cosas de las que hace un rato hemos dejado de tratar, para darles solución” (Plató, 2011, 348a).

La unilateralitat dels discursos es fon en el diàleg. El discurs només pot servir per posar-nos a dialogar, però la veritat apareix en el diàleg. A través de la intersubjectivitat podem acostar-nos a l'objectivitat: les paraules que cadascú de nosaltres ha dit en veu alta són dades davant de què haurem de respondre. Si algú ens pregunta “Per què penses això?”, no podem amagar-nos darrere d'un argument d'autoritat, com fem quan simplement exposem un discurs, sinó que haurem de *pensar realment* si teníem cap raó per defensar la nostra opinió o si la manteníem irreflexivament.

Com aconseguim una educació que sigui *educació per la llibertat*? Si el pensament autònom és condició de possibilitat de la llibertat, llavors sembla clar que hem d'ajudar als nostres alumnes a pensar per si mateixos i evitar aquelles pràctiques docents que puguin fer que l'alumnat eviti pensar

per mandra: no hem de donar-los l'oportunitat de *fer veure que pensen* quan en realitat estan repetint un discurs memoritzat. La filosofia és la disciplina més adequada per promoure aquest pensament crític i autònom donat que és una reflexió que *no s'atura mai*, perquè és un qüestionament dels mateixos criteris a partir de què fem els judicis (Sharp i Splitter, 1996, p. 31). Aquest procés dialèctic i reflexiu no s'atura, però això no vol dir que no arribi a cap veritat. A través del diàleg aprenem; en tot cas, la dialèctica és un moviment ascendent en espiral. Molts dels diàlegs platònics són aporètics per tal d'aconseguir que els lectors no se saltin les reflexions anant directament a memoritzar la *conclusió vertadera*, cosa que pot passar en els escrits en forma de *tractat* –potser el neoplatonisme va trair Plató en aquest aspecte. Plató creu que sense pensament no hi pot haver comprensió, i el pensament no es redueix a la memorització de *tractats* o *discursos*: com diu Simone Weil, “même des vues raisonnables se déforment et deviennent fausses dans l'esprit qui les reçoit sans réflexion” (Weil, 2013, p. 144). Allà on no hi ha pensament crític, els arguments que s'imposen són els d'aquells que tenen més força. “Là où les opinions irraisonnées tiennent lieu d'idées, la force peut tout. Il est bien injuste de dir par exemple que le fascisme anéantit la pensée libre; en réalité c'est l'absence de pensée libre qui rend possible d'imposer par la force des doctrines officielles entièrement dépourvues de signification.” (Weil, 2013, p. 142). En tant que pensem, som subjectes; en tant que ens deixem arrossegar per la força i memoritzem discursos sense pensar, som objectes.

És clar que no podem ajudar a l'alumnat a pensar de forma autònoma i crítica des de la *concepció bancària* de l'educació. L'educació bancària anul·la absolutament el pensament crític, siguin els continguts que intenta transmetre revolucionaris o conservadors. El parlar d'aquests docents serà “un discurso más, alienado y alienante” (Freire, 2012, p. 92). Si l'activitat del professor es redueix a *pronunciar discursos*, llavors l'escolar serà sols un discurs més en competència amb la infinitat de discursos que l'alumnat sent fora de l'escola. Res no garanteix que l'alumnat cregui abans el discurs del docent que qualsevol altre discurs. Si no donem un espai per reflexionar i pensar per què un discurs és important o per què és vertader, llavors fins i tot els discursos dels més grans filòsofs són reduïts a eslògans, en competència amb la publicitat –i d'aconseguir que la gent s'empassi eslògans acríticament en saben molt més els publicistes que els docents o els filòsofs. Potser, més que *ensenyar filosofia*, el que cal és *fer filosofia a l'escola*: “Fer filosofia (...) no significa “estudiar filosofia”, no és empassar-se noms d'autors i usar un vocabulari críptic i erudit, vol dir posar-se a la pell dels filòsofs, fer com ells, estar atents al que ens envolta, fer-nos preguntes, revisar obvietats, no conformar-nos amb qualsevol resposta, anar més enllà, tenir capacitat d'interrogació i ser crítics i creatius” (De Puig, 2012, p. 27). La importància de fer filosofia a l'escola ha de raure justament en el fet que aconseguim que els infants pensin: “La filosofia és buida, si queda reduïda a memoritzar “qui va dir això i quan” o “com un punt de vista filosòfic pot comparar-se amb un altre”, com a única finalitat. Només adquireix un significat quan els infants comencen a manifestar capacitat de pensar pel seu propi compte i de respondre les seves pròpies preguntes sobre els temes importants de la vida” (Lipman et al., 1991, p. 121). Fer filosofia a l'escola ha de voler dir *establir diàlegs filosòfics*.

La negativa a establir diàlegs amb l'alumnat prové, per una banda, de la poca confiança amb la capacitat de l'alumnat per arribar per si mateix a conclusions vàlides i, per altra, de la pròpia inseguretad del professorat respecte del seu coneixement. Si estem segurs que el que pensem és

vertader, ¿per què ens hauria de fer por problematitzar-ho? ¿Per què ens hauria de fer por analitzar l'estructura lògica d'un raonament que creiem ferm? La concepció bancària és alienant també pel professorat perquè fa que aquest pensi que *posseeix* la veritat, que la veritat li pertany perquè pertany a la classe dels savis, sense que mai hagi pogut problematitzar aquest seu saber i conèixer les raons sobre les quals es fonamenta. La pràctica del diàleg filosòfic tal i com el proposarem, com diuen Sharp i Splitter, és alliberadora no només pels infants, sinó també pels filòsofs i docents que hi participen, donat que tots poden analitzar les raons de les seves opinions sense que sigui negatiu adonar-se que, potser, alguna opinió no estava ben fonamentada, o que una paraula té un significat en què no pensàvem, o pot passar que algú descobreixi alguna cosa que no ens agrada però que se segueix de la nostra opinió (Sharp i Splitter, 1996, p. 163-166). En el diàleg els participants s'eduquen en comunió. L'educació dialògica i problematitzadora és capaç de superar la contradicció entre educats i educands perquè reconeix la categoria de subjecte a totes les persones participants.

Per acabar aquesta part ens agradaria dir alguna cosa sobre la relació entre la concepció bancària i la violència. En el següent apartat defensarem que l'educació no ha de ser només *significativa*, sinó que també ha de tenir un *sentit* per l'alumnat. Si l'alumnat no troba sentit a la tasca que fa a l'escola –tasca que ocupa la major part del seu temps–, segurament se sentirà frustrat, la seva autoestima baixarà i buscarà altres vies per no sentir-se inferior a la resta. Per altra banda, si l'escola no ajuda l'alumnat a pensar per si mateix, com hem vist més amunt, aquest no s'entendrà com a subjecte de pensament i coneixement i tendirà a acceptar acríticament les opinions que li arribin prometent-li felicitat. Això el farà susceptible als eslògans publicitaris que diuen que els nois han de ser agressius i forts i les noies han d'estar guapes i disciplinar-se al desig i la mirada masculines. A més, com que la seva autoestima dependrà de la semblança a aquests ideals socials, s'encarregarà de trobar maneres de reafirmar aquesta semblança menyspreant les persones que no s'hi assemblin tant. Així, la concepció bancària de l'educació, al no fomentar el pensament crític i autònom, contribueix a fer dels i les alumnes participants actius de la lluita pel poder, instruments de la força que oprimeixen a aquelles persones que consideren inferiors per tal de no ser ells mateixos dels oprimits.

Però, a més, la concepció bancària és *ella mateixa* violenta. Per Simone Weil la *desgràcia* (*malheur*) dels oprimits consisteix en el fet que no es consideren a si mateixos com a subjectes, sinó com a meres coses, mers engranatges de la dinàmica social. La força és definida per Weil com “ce qui fait de quiconque lui est soumis une chose” (Weil, 1953, p. 11). Això és el que genera, per ella, la indústria moderna, estigui aquesta regulada pel capital o per l'estat socialista. L'opressió no genera en els oprimits ganes de rebel·lar-se, ans al contrari: aquests només volen només *deixar-se arrossegar*. La lluita pel poder, que és l'expressió de la força en la vida social, domina en gairebé tots els àmbits de la vida col·lectiva. I quan domina la lluita pel poder, l'ésser humà, tant si és oprimit com si és opressor, és convertit en cosa, conversió que és evident pels esclaus infeliços, però que és invisible pels opressors, en tant que aquests creuen que *dominen* la força –quan, de fet, són dominats per ella. L'educació bancària, com que no ajuda l'alumnat a pensar per si mateix, col·labora d'aquesta submissió de l'ésser humà a la força. L'alumnat no s'entén com un subjecte capaç d'actuar en el món comprenent-lo, sinó que entén que l'únic que pot fer és *deixar-se arrossegar per la dinàmica social*, adaptar-s'hi i aferrar-se a les petites satisfaccions que li ofereix la societat contemporània. La concepció bancària, en tant que participa de la força en aquesta

transformació de l'ésser humà en cosa, és violenta:

“Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento. Es por esto mismo que cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros.” (Freire, 2012, p. 78)

La visió fatalista del món és una conseqüència d'aquesta submissió a la força. Una educació problematitzadora i dialògica, en canvi, al reconèixer a l'alumnat la seva categoria de subjecte, li reconeix també la seva *capacitat d'actuació sobre el món*, actuació que, tant per Freire com per Weil, ha d'anar acompanyada de reflexió. Només hi ha acció lliure si aquesta és *praxi*, és a dir, si inclou *també la reflexió*. Una acció és *praxi* només si és *dialògica*, perquè només en el diàleg es reconeix la capacitat –i el dret– de reflexionar a tots els seus participants. Una acció antidialògica no pot ser mai *praxi* perquè és alienant tant per qui s'entén com a *teòric pur* –la seva acció serà llavors *verbalisme*, un discurs buit– com per la persona que l'obeeix sense reflexió –que s'entén com un mer *activista*. (Freire, 2012, p. 83-84)

2.2. La construcció de sentit com a imperatiu educatiu.

La teoria constructivista de l'educació és un dels fonaments teòrics del projecte Filosofia 3/18 i els autors i autores del projecte defensen que el constructivisme exigeix un espai regular per als diàlegs filosòfics a l'escola. Això, però, ha de ser justificat, perquè no totes les persones constructivistes formen part del projecte de Filosofia 3/18 –si ho fessin, de fet, ja faria temps que la filosofia s'hauria integrat a l'escola, donat que els currículums escolars existents ja estan dissenyats, en principi, des de la visió constructivista de l'educació. El que intentarem mostrar aquí és que si el constructivisme no inclou la visió dialògica i problematitzadora de què hem parlat més amunt, llavors pot convertir-se en una versió renovada de la concepció bancària de l'educació. El que haurem de discutir és si és possible una concepció constructivista de l'educació que no ajudi l'alumnat a pensar per si mateix.

Segons César Coll,

“la visión constructivista del aprendizaje, sin lugar a dudas una de las que goza de mayor difusión y aceptación en la actualidad, se caracteriza por atribuir un papel decisivo a lo que el aprendiz aporta al acto de aprender, es decir, a las experiencias, conocimientos, habilidades, expectativas, intereses y motivaciones que trae consigo y que utiliza como plataforma y enganche para afrontar situaciones nuevas susceptibles de generar aprendizaje. (...) el aprendizaje no es nunca el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino que es más bien el resultado de un complejo entramado de procesos en los que lo que aporta el aprendiz es tan importante como lo que procede de la situación o experiencia de aprendizaje” (Coll, 2010, p. 35).

És a dir, el constructivisme defensa que l'aprenentatge és el resultat de *l'activitat constructiva* de l'alumne. Aquesta activitat constructiva està condicionada tant pels coneixements que l'alumne ja té

com per les habilitats, motivacions i interessos amb què s'enfronta a la situació d'aprenentatge. Aquests condicionaments, que pel professorat poden semblar en algun moment impediments per a l'aprenentatge, són en realitat allò que el fa possible. Si l'alumne fos una ment en blanc, llavors no aprendria mai res. L'aprenentatge no pot pensar-se com un procés passiu d'absorció de coneixements, sinó que hi ha d'haver una activitat de l'alumne per tal que aquest aprenentatge ho sigui de debò.

Això ens permet passar al concepte d'*aprenentatge significatiu*. Pel constructivisme, l'alumne pot aprendre quelcom simplement memoritzant-ho mecànicament, però aquest aprenentatge no és operatiu ni transferible –és a dir, l'alumne no pot utilitzar aquest coneixement en contextos diferents del que l'ha après– i, en general, s'oblida ràpidament. Un aprenentatge és significatiu si l'aprenent és capaç d'establir relacions entre el que ja sabia i el nou coneixement, si en el moment d'aprendre és capaç de mobilitzar les seves habilitats i els seus coneixements previs per tal d'incloure el nou coneixement dins dels esquemes que ja té formats i estructurats. “Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje” (Miras, 1993, p. 50). Així doncs, cal que com a docents busquem la manera de conèixer què és allò que l'alumnat ja sap i que intentem acostar-hi el nou coneixement, fent més fàcil per l'alumnat la tasca d'establir relacions significatives. De fet, per Ausubel, “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia” (Miras, 1993, p. 54).

Aquesta idea de l'aprenentatge significatiu pot reduir-se simplement a *presentar els continguts* d'una nova manera a l'alumnat si no tenim en compte que aquestes relacions que s'estableixen entre l'antic coneixement i el nou han de ser “relaciones con sentido”. L'aprenentatge és un procés de construcció de significats en què l'activitat de l'alumnat és important, donat que els significats es construeixen a partir d'unes relacions que només l'alumnat pot construir –encara que nosaltres li podem fer la feina més fàcil. Aquesta activitat implica un esforç, i l'alumnat farà aquest esforç si *hi troba un sentit*:

“La disposición favorable al aprendizaje y la voluntad de aprender que sustenta el esfuerzo exigido por el aprendizaje escolar aparece así estrechamente relacionado con la posibilidad de que los alumnos puedan dar un sentido a lo que aprenden, es decir, que puedan relacionar los contenidos de aprendizaje con lo que es relevante para ellos y con los objetivos, expectativas y motivos que forman parte de su proyecto de vida personal y profesional. (...)

La construcción de significados y la atribución de sentido aparecen así como dos caras de la misma moneda (...). No se puede construir significados sobre aquello a lo que no podemos dar sentido – es decir, aquello que no es relevante para nosotros, que no podemos relacionar con nuestra cotidianidad ni insertar en nuestros proyectos de futuro –; pero al mismo tiempo es imposible poder atribuir sentido a aquello que no tiene ningún significado para nosotros.” (Coll, 2010, p. 36)

L'alumnat ha de trobar sentit a l'esforç que se li exigeix, l'ha de trobar útil per a la seva vida. Malgrat tot, hem d'anar en compte amb aquest concepte d'*utilitat*. Fixem-nos que Coll parla del projecte de vida personal i *professional*. Aquests projectes encara no estan clars quan l'alumnat està a l'institut, i crec que una mala lectura d'aquesta petició de sentit pot fer que pensem que les escoles

han d'ensenyar quelcom que sigui útil per la incorporació de l'alumnat al mercat de treball. Fixem-nos que si ho entenem així tenim una versió renovada de la concepció bancària de l'educació: l'escola donaria un saber a l'alumnat per tal que aquest pogués *adaptar-se al món*, sense intentar canviar-lo ni poder criticar-lo. Crec que molts projectes de renovació escolar estan fent servir la teoria constructivista per subordinar la tasca educativa als nous interessos del mercat laboral – mercat laboral en què el treballador o treballadora ha d'acceptar que ja no tindrà seguretat, que s'haurà de buscar la vida i ser flexible per adaptar-se a les necessitats canviants de la reproducció del capital. Així, per exemple, moltes escoles transformen l'educació per projectes en una espècie de laboratori d'emprenedoria i un camp de pràctiques per a futurs empresaris. És conegut també el curs que certes entitats bancàries estan oferint a les escoles per *ensenyar a l'alumnat coses útils per a la vida*: ensenyant-los com funciona el món i *com s'hi han d'adaptar*. El constructivisme és la teoria pedagògica que ha servit als governs per imposar reformes neoliberals a l'escola (Laval, 2005, p. 2). La nova *educació per competències*, l'exigència a les escoles perquè donin als alumnes un *coneixement útil per a la vida* s'emmarquen dins d'aquesta reforma neoliberal. Diu Laval que

“si l'antic model escolar tenia una dimensió cultural i política predominant, l'escola neoliberal s'orienta molt més clarament cap a objectius econòmics com la competitivitat econòmica, la formació d'una mà d'obra adaptada a les necessitats i la promoció de l'esperit d'empresa en la població. En aquest nou model, les paraules clau són *competència, eficàcia, resultat*. La principal referència del funcionament de l'escola, l'únic horitzó de legitimitat de les polítiques educatives, sembla que és “l'empresa”, de la qual l'escola s'hauria de convertir en fidel auxiliar en tots els àmbits” (Laval, 2005, p. 3).

El neoliberalisme que s'imposa des de mitjans del segle passat es caracteritza justament per l'instauració d'aquest ideal empresarial en tots els àmbits de la vida. Com diu Foucault, la idea que el neoliberalisme té de l'Estat, a diferència del que tenia el liberalisme clàssic, és el d'un “Estado bajo la vigilancia del mercado más que un mercado bajo la vigilancia del Estado” (Foucault, 2009, p. 129). És la subordinació absoluta de la vida a les necessitats reproductives del capital. D'aquesta concepció no se'n pot seguir cap *educació per a la llibertat* tal i com la defensàvem més amunt. Aquesta s'ha de caracteritzar per “la submissió de l'ensenyament a l'imperatiu prioritari de formació de ciutadans actius, crítics i intel·lectualment autònoms”, cosa que entra en contradicció amb les reformes actuals que “fan dependre la difusió dels coneixements de les úniques necessitats econòmiques i de la divisió del treball a les empreses” (Laval, 2005, p. 8). Una educació per la llibertat no pot estar subordinada a la lluita pel poder capitalista: com hem vist amb Weil, la subordinació a la lluita pel poder *mai no ens fa subjectes*, sinó que força a deixar-nos arrossegar per inèrcies que ni controlem ni entenem. Conclou Laval que “l'escola democràtica només ho pot ser efectivament si, pel que fa a les finalitats i als mitjans, és organitzada amb vista al desenvolupament del poder efectiu dels ciutadans sobre les orientacions de la societat” (Laval, 2005, p. 8), o sigui, si ajuda l'alumnat a desenvolupar-se i a entendre's a si mateix com a *subjecte polític*, cosa que exclou les visions fatalistes i immobilistes de la realitat de què hem parlat més amunt.

Crec que una reflexió més aprofundida sobre la *atribució de sentit* ens mostrarà que aquesta versió del constructivisme n'és només una *perversió ideològica*. L'alumnat no construirà significats sobre allò que no té cap sentit, però no podem reduir aquesta atribució de sentit a la *utilitat econòmica* que poden tenir els coneixements. Però, a més, el *sentit* mai no pot ser imposat des de dalt: l'atribució de

sentit constructivista és incompatible amb una concepció bancària de l'educació perquè “los sentidos, en términos de relaciones y conexiones fundadas sobre la experiencia personal e interpersonal, no pueden ser transmitidos ni otorgados desde arriba. (...) Deben ser construidos por uno mismo, aunque no necesariamente solo. Esta construcción colaboradora es una de las tareas de la clase como comunidad de indagación” (Sharp i Splitter, 1996, p. 109). L'intent de reduir el *sentit* a la mera *utilitat pràctica per a la vida capitalista* és un intent de renovar la concepció bancària de l'educació. Tanmateix, com passava també en Plató, el vertader i el fals constructivisme es diferencien en el diàleg: si vertaderament es creu que l'atribució de sentit per part de l'alumnat és una condició necessària per l'aprenentatge, llavors s'ha d'estar necessàriament obert a dialogar amb l'alumnat sobre el sentit dels esforços que se li exigeixen. La dialogicitat és el que diferencia una educació opressora d'una alliberadora (Freire, 2012, p. 144). L'alumnat exigeix quelcom prou natural: demana que l'escola sigui *raonable*, és a dir, que estigui oberta a establir diàlegs sincers i que reconegui, si s'escau, la irracionalitat d'algunes de les imposicions a les que el sistema sotmet tant l'alumnat com el professorat.

Veiem, doncs, que el vertader constructivisme ha d'acceptar el diàleg sincer si vol permetre que l'educació tingui un sentit per l'alumnat. “El sentit de les coses pel qual tenen tat delit, no els el podem repartir com qui reparteix caramels; cal que siguin ells mateixos els qui el busquin implicant-se en el diàleg i la recerca” (Lipman et al., 1991, p. 28). I un diàleg, com hem vist més amunt, és vertaderament diàleg només si totes les opinions es consideren dignes de ser examinades i si no es pressuposa cap opinió com a privilegiada o com a vertadera a priori. Si el sentit no pot ser imposat a l'alumnat, no podem tallar ni la reflexió ni el diàleg, perquè llavors estaríem imposant una opinió determinada, cosa que impediria que l'alumnat atribuís un sentit “des de dins i per si mateix”, com ens deia Plató, i, a més, o bé l'estaríem acostumant a creure's acríticament les opinions de l'autoritat, o bé estaríem fent que perdés el respecte per l'escola i busqués el sentit a través d'altres activitats. Cal, doncs, un espai on el docent “siga la indagación donde quiera que conduzca” (Sharp i Splitter, 1996, p. 195). Sense un espai de lliure diàleg, per tant, no pot haver-hi atribució de sentit per part de l'alumnat ni, conseqüentment, un aprenentatge vertaderament significatiu. En la concepció bancària, “el sentido es la primera y más importante víctima de la escolarización” (Sharp i Splitter, 1996, p. 99).

Per acabar aquesta part, m'agradaria defensar que aquest espai de diàleg ha d'incloure, com a mínim, un espai específicament reservat a la reflexió *filosòfica*, i això per, com a mínim, tres raons:

Primera: l'atribució de sentit, tal com ens l'ha definida Coll més amunt, té a veure amb conceptes com ara el d'utilitat. Aquests temes són típicament filosòfics i, de fet, pot ser molt perillós no tractar-los filosòficament. No podem obviar que els mitjans de comunicació de masses distribueixen constantment missatges que responen a aquestes qüestions. El famós “pa i circ” continua sent una eina de dominació de les masses, encara que aquest *pa* tingui xocolata i oli de palma i el *circ* consisteixi en córrer darrera d'una pilota i no davant de lleons. Si l'escola no ofereix un espai per reflexionar críticament sobre aquests eslògans ideològics, abandona el seu alumnat a la manipulació de la societat opressiva.

Segona: tot i que crec que qualsevol assignatura hauria de poder contenir diàlegs en què l'alumnat i

el professorat discutissin sobre el sentit dels coneixements, penso que un diàleg en profunditat sempre és filosòfic i que, per tant, o bé es reserva un espai per a les discussions filosòfiques – discussions que difícilment tenen fi –, o bé s'accepta que els diàlegs s'hauran de tallar en un moment determinat, donat que el professorat de les altres assignatures haurà de dedicar més temps a les seves matèries que no a la discussió filosòfica. Sobre gairebé qualsevol discurs pesa una espècie de fatalitat filosòfica, relacionada potser amb l'espiral dialèctic entre llenguatge i pensament de què hem parlat més amunt. Si algú afirma “això és x”, ràpidament algú pot preguntar: “i què és “x”? com defineixes “x”? per què creus que això és x?”, preguntes que segurament ens conduiran a una discussió filosòfica.

Tercera i última: no crec que sigui possible pensar en el *sentit* que tenen els coneixements i els aprenentatges escolars sense parlar del *sentit que té o ha de tenir* la nostra vida. I una reflexió sobre el sentit de la vida és necessàriament filosòfica perquè té a veure amb conceptes tan problemàtics com felicitat, amor, amicitat, veritat, bondat, bellesa o justícia (Sharp i Splitter, 1996, p. 134). La filosofia té a veure amb conceptes *universals*, però això no vol dir que estigui allunyada de la vida, sinó, al contrari, que *és present en tot allò particular*. És veritat que la filosofia té a veure amb l'abstracció, però és un error pensar que aquesta abstracció no ha de tenir res a veure amb allò concret. Al revés: la filosofia és també una dialèctica entre allò concret i allò abstracte, entre allò particular i allò universal. Pensem al voltant d'allò particular i intentem trobar en això allò universal, però això universal s'ha de verificar en els casos particulars que inclou. L'ús d'exemples i contraexemples, com veurem, és fonamental en el funcionament d'una comunitat de recerca dialògica i filosòfica, com ho és també en els diàlegs platònics. La mera abstracció erudita i academicista no és filosofia; al contrari, aquests discursos grandiloqüents s'assemblen més a la sofística que a la filosofia. Davant d'aquests discursos, Sòcrates demanava exemples concrets, i molts cops els sofistes justament callaven perquè no en podien trobar cap. Si la filosofia no sap reconèixer l'universal en allò particular, és buida, és mera sofística.

Així doncs, si volem una educació alliberadora que fomenti el pensament crític i autònom de l'alumnat, una educació que pugui tenir un sentit per l'alumnat, llavors aquesta educació ha de ser dialògica –sempre que calgui, en totes les assignatures– i ha de permetre el diàleg filosòfic *amb tanta profunditat com es requereixi*. Entenem, llavors, que aquesta educació ha de reservar específicament un espai per al lliure diàleg filosòfic sobre aquells temes que inquietin als infants i adolescents. Aquest espai és el que intenta crear el projecte de Filosofia 3/18. Els següents apartats volen explicar resumidament com funciona aquest projecte i com s'ha de portar un diàleg filosòfic, per una banda, i volen defensar també que aquesta metodologia és una de les més adequades per treballar temes tan importants en la construcció de la identitat adolescent com els rols de gènere, la sexualitat, la moda i la bellesa, la violència i la felicitat. Finalment, farem una proposta concreta de programació anual per treballar aquests temes amb aquesta metodologia a 4t d'ESO.

3. Proposta d'innovació: la classe de filosofia com a comunitat de recerca filosòfica.

3.1. Com funciona una classe com a comunitat de recerca?

La transformació de la classe en una comunitat de recerca vol trencar amb les dicotomies estrictes entre educador (entès com aquella persona que té totes les respostes) i educands (entesos com aquells que no saben res). Per començar, és recomanable que la classe s'assegui en rotllana. La típica organització de les aules indica que l'alumnat ha de mirar al professor perquè té totes les respostes. Queda clar que la relació d'aprenentatge és la que s'estableix entre professor i alumne, i no les que poden establir-se entre l'alumnat mateix. La rotllana, en canvi, deixa entendre que l'aprenentatge es construirà col·lectivament, sense que hi hagi cap persona amb les respostes últimes de les preguntes. En una comunitat de recerca s'entén que totes les persones són subjectes de coneixement i d'aprenentatge: en aquesta tots els participants aprenen gràcies als diàlegs que estableixen sobre un tema determinat que els interessa. El professor o professora té un paper diferenciat en aquests diàlegs: no és un participant més. En tot cas, però, el seu rol no es caracteritza per *tenir* les últimes respostes a tots els temes, sinó per vetllar pel bon funcionament del diàleg i la recerca.

D'entrada no sembla evident que es pugui aprendre a través del diàleg, donat que en un diàleg – almenys segons l'acceptació més corrent del terme – no apareix nova informació. Exposarem aquí què és el que entén el projecte Filosofia 3/18 per *diàleg* i intentarem justificar que l'establiment d'un diàleg crea vertaderament el que Freire anomena una *situació gnoseològica*: el diàleg és *cognoscitiu*.

i. Què és un diàleg?

Un diàleg es diferencia d'una conversa, d'una discussió, d'un debat i d'una assemblea (De Puig, 2012, p. 131-136). Vegem per què:

– Un diàleg es diferencia d'una conversa perquè encara que en aquesta hi hagi intercanvi d'opinions i d'informacions, no hi ha un interès en *avaluar i examinar* aquestes opinions. Els participants d'una conversa poden escoltar les opinions dels altres, però no les examinen atentament ni volen trobar la veritat d'aquestes opinions. L'objectiu no és la veritat, sinó passar-s'ho bé amb algú, clarificar el propi pensament, explicar alguna cosa que ens angoixa, etc. El que manca en una conversa és *l'atenció*, condició de possibilitat, per Weil, de la comprensió vertadera.

– Un diàleg es diferencia d'una discussió perquè en aquesta s'examinen les opinions i els arguments però amb la intenció de convèncer a l'altra persona. En una discussió no hi intervé només l'examen racional i atent dels discursos, sinó que també hi intervenen les eines discursives de la retòrica. Com que l'objectiu és persuadir l'altra persona, es pot fer ús d'eines com la bellesa del llenguatge, els jocs de paraules i també el to de veu o l'actitud agressiva. La comunitat de recerca busca específicament trencar amb aquesta concepció de l'intercanvi d'opinions.

– Un diàleg es diferencia també d'un debat perquè no busca l'adhesió ni és competitiu. En un debat diferents grups defensen opinions diferents. L'objectiu és persuadir la resta de la veritat de la opinió que es defensa. L'ambient és més relaxat que en una discussió, donat que en un debat les opinions poden ser defensades com a *exercici* i no necessàriament per convicció. Pot ser interessant perquè les diferents persones es veuen forçades a buscar raons d'opinions diferents de les seves, cosa que no farien en una discussió, però és competitiu i s'interessa altra vegada més per la persuasió que no per la veritat.

– Finalment, un diàleg no és tampoc una assemblea perquè no hi ha la intenció d'arribar a acords ni a consensos. Al revés: la *tensió* del desacord és justament el motor del diàleg. Aquesta tensió és justament el que l'educació tradicional no pot suportar, la tensió del no saber, la tensió que sorgeix quan no hi ha certesa de quina és la resposta final vertadera. El diàleg, en canvi, es fonamenta en aquesta tensió i acaba quan aquesta tensió desapareix –encara que pot ser que aquesta no desaparegui mai.

D'aquestes diferenciacions en podem treure algunes de les característiques del diàleg. Primer de tot, l'objectiu d'un diàleg és conèixer la veritat de la qüestió que es discuteix. No interessa tant saber *qui diu* la veritat, sinó la veritat d'allò que es diu. Això diferencia el diàleg de la discussió o del debat, perquè en aquests el que importa és tenir la raó –o que algú ens doni la raó–, i no trobar la veritat. En el diàleg, en canvi, totes les opinions s'analitzen *en comú*. Encara que la idea provingui d'una sola persona, la idea s'analitza per part de totes les participants del diàleg. Això anul·la la visceralitat que poden tenir els debats o les discussions: es passa d'una *confrontació* d'opinions a una *anàlisi* d'opinions. Creiem que la manera d'avaluar de l'educació tradicional impedeix el diàleg perquè els infants i adolescents volen fer veure que saben perfectament la veritat. Això, però, impedeix l'anàlisi sincera i lliure en què es fonamenta l'autocorrecció. El diàleg és *autocorrectiu*: no importa tenir la opinió vertadera sinó *pensar i analitzar* les opinions i, si s'escau, corregir-les. L'error és un pas indispensable del diàleg, i l'educació tradicional no permet a l'alumnat entendre'l com a part del seu aprenentatge.

Per altra banda, com ja hem dit més amunt, la *raonabilitat* és una de les característiques fonamentals del diàleg. La raonabilitat implicava, per una banda, el reconeixement del dret de tota opinió a ser analitzada amb cura i atenció –cosa que distingeix el diàleg de la mera conversa superficial– i també, per altra, que cap opinió no pot ser acceptada sense haver-la examinat abans amb cura (De Puig, 2012, p. 131).

M'agradaria remarcar aquí que el diàleg s'oposa tant al dogmatisme com al relativisme o al mer subjectivisme. Per una banda, impedeix que cap opinió –ni tan sols la del professor– sigui acceptada sense anàlisi. Accepta, també, que tota opinió és digne de ser examinada. Ara bé, això no vol dir que tota opinió sigui *vàlida*: com hem dit més amunt, això és justament el que s'ha d'examinar. Sharp i Splitter (1996, p. 114-115) fan la distinció entre *punt de vista* i *mera opinió* justament per recollir aquestes diferències: mentre que la *mera opinió* és sostinguda de forma acrítica i es resisteix als intents d'examinar-la col·lectivament a través d'un diàleg, el *punt de vista* s'entén a si mateix com a punt de partida i per tant està obert a l'examen racional i és autocorrectiu. La comunitat de

recerca dialògica, llavors, ajuda els alumnes a entendre les seves opinions com a *punts de vista*. Les opinions, igual que els judicis, no són vistos en els diàlegs d'una comunitat de recerca com a *resultats*, sinó com a punts de partida.

Finalment, hi ha una relació estreta entre la cura, el respecte i el diàleg. El diàleg no és possible allà on les persones senten que les seves opinions no són respectades –és a dir, ni tan sols són examinades– ni tampoc en un lloc on es penalitza les persones per tenir opinions errònies. Si es ridiculitza aquelles persones que estan equivocades, llavors serà molt difícil que mai es doni el procés autocorrectiu essencial en el diàleg. Per altra banda, si algú està interessat en ridiculitzar una persona per estar equivocada, llavors és que potser està més interessat en *tenir la veritat* –i el prestigi i poder que això implica– que no en *trobar la veritat*. El diàleg només és possible quan es reconeix com un procés de recerca col·lectiu en què no hi ha cap tipus de competitivitat i on tot èxit és col·lectiu. Si arribem a una conclusió, trobem tots i totes la veritat. Si no hi ha acord, hi ha motius per continuar dialogant i examinant les diferents opcions.

Per altra banda, la dimensió curosa és molt important en el diàleg. Abans hem parlat de l'agressivitat com una de les característiques de la discussió, i això no és del tot correcte. En un diàleg hi poden haver persones que tinguin actituds agressives o que se sentin dominades per una emoció. Això, però, també s'ha de tractar en un diàleg, perquè les emocions són també judicis o, com a mínim, estan relacionades amb judicis, que poden ser tractats i examinats en el diàleg. Sharp es compta entre aquelles filòsofes i filòsofs que defensen que “cada emoció implica una valoració cognitiva, que esas valoraciones son las características centrales de las diversas emociones y que, por tanto, las emociones son un tipo de actividad cognitiva.” (Sharp, 2006, p. 28) En un diàleg les emocions no han de quedar a fora, sinó que s'han de tenir en compte igual com es tenen en compte les opinions. Això implica també que el diàleg és una metodologia adequada per treballar l'educació emocional, assignatura pendent també per l'escola, donat que permet que l'alumnat: 1) identifiqui les seves pròpies emocions; 2) intenti justificar les seves emocions; i 3) investigui i examini les creences en què estan basades les pròpies emocions (Sharp, 2006, p. 32). Això serà possible, només, si el diàleg es dona en un context de *cura mútua*, on totes les persones participants senten que poden expressar-se sense ser jutjades. En un diàleg es jutgen els arguments, no les persones. Ningú no és culpable per tenir opinions falses, donat que, a priori, sabem que tothom pot tenir-ne. Examinar conjuntament les opinions no hauria de ser viscut com a quelcom negatiu, donat que aquesta anàlisi ajuda a totes les persones participants a pensar millor. La cura té a veure, a més, no només amb les persones sinó també amb els procediments de recerca i amb l'ús de la lògica i l'argumentació. La *prudència* de què hem parlat més amunt té a veure amb el *pesar curosament* les paraules abans de dir-les.

ii. *La comunitat de recerca.*

En un diàleg, per tant, hi ha d'haver racionalitat, però també respecte i cura. És per això que necessita donar-se en un *espai segur* en què les persones no se senten amenaçades i no tenen por de mostrar que estan equivocades. I això per motius pedagògics i no –o no només– ètics: si l'alumnat se sent jutjat o amenaçat, difícilment exposarà la seva opinió. Abans, però, hem vist que el pensament difícilment és autocorrectiu si no s'exterioritza a través del llenguatge, donat que és a

través del llenguatge com pot analitzar-se objectivament. Per millorar el nostre pensament, el millor que podem fer és exposar-lo públicament perquè altres persones l'analitzin en un diàleg, però difícilment ens exposarem així si no tenim un espai on ens sentim segurs –cosa que no vol dir que s'accepti que sempre tenim la raó, sinó que, si no la tenim, s'exposin els motius. Aquest espai és, justament, el que permet una *comunitat de recerca*:

“la comunidad de indagación es un ambiente seguro para los niños en por lo menos dos sentidos: por estar basada en el cuidado, la confianza y el respeto, está permitido que sus miembros cometan errores y puedan autocorregirse, y, dado que es un instrumento educativo más bien que de manipulación, pueden discutir problemas reales al tiempo que el proceso de indagación siga su propio curso de desarrollo” (Sharp i Splitter, 1996, p. 251).

La comunitat de recerca serà, per tant, aquella manera de funcionar que permeti l'establiment d'un vertader diàleg tal i com l'hem definit fins aquí. La comunitat de recerca té doncs unes normes, que són les que garanteixen la possibilitat del diàleg. Tanmateix, aquestes normes poden ser discutides en el diàleg i una comunitat de recerca ha d'anar formulant-les a partir del seu propi funcionament: no poden ser imposades pel docent a l'inici del curs. Pot ser interessant que *s'experimenti* amb l'absència d'aquestes normes i, a partir d'aquesta experiència, es formuli la norma necessària per evitar allò de negatiu que s'hagi experimentat.

Tot i això, és obvi que el docent entra a la classe amb uns objectius pedagògics vinculats al funcionament de la comunitat de recerca. Haurà de vetllar, per tant, perquè es donin les mínimes condicions per l'establiment d'un diàleg vertader. En la transformació d'una classe en comunitat de recerca el docent té un paper molt important. Que l'educador no es pensi a si mateix com aquella persona que té totes les respostes no vol dir que hagi d'anul·lar-se completament i posar-se al servei dels desitjos dels membres del grup: l'objectiu és que *el grup pensi per si mateix*, i això demana una actuació per part del docent. Ara bé, aquesta actuació ha de complir certs requisits per tal de ser una actuació que permeti el diàleg.

Primer de tot, el docent no ha de ser la persona que té les respostes, sinó la persona que fa preguntes i anima els infants i adolescents a pensar. Com hem vist, hi ha una dialèctica entre discurs i diàleg, o entre resposta i pregunta: les opinions i les respostes són sempre punts de partida per a una posterior recerca, recerca que és oberta mitjançant preguntes. Les preguntes obren l'espai del diàleg que el discurs intentava tancar. Com nosaltres, moltes vegades els infants i adolescents estan més preocupats per tenir la raó que no per conèixer la veritat. Ara bé, les preguntes ens porten necessàriament a pensar sobre el que diem i pensem i ens obliguen a tenir en compte punts de vista que no havíem pensat. “En una comunidad de indagación, lo que se hace es exactamente tan importante como lo que se piensa, se dice y se escribe” (Sharp i Splitter, 1996, p. 39-40), i no voler respondre a una pregunta, no voler donar raons o no escoltar una altra persona són accions que mostren quins són els nostres interessos reals. Com deia Plató, el diàleg posa a prova tant la veritat com nosaltres mateixos. Com Sòcrates, en un primer moment el docent és vist com un provocador, com un tàbac o com una llevadora (Sharp i Splitter, 1996, p. 192) que aconsegueix que l'alumnat pensi i arribi a conclusions per si mateix, sense que aquestes conclusions vinguin d'algú extern a la comunitat de recerca, com podria ser un “expert” o el llibre de text. Tot i això, la idea és que a

mesura que la comunitat de recerca va creixent i es va desenvolupant, és a dir, a mesura que l'alumnat va internalitzant els procediments de diàleg i recerca, sigui la mateixa comunitat la que actuï d'aquesta manera. L'alumnat hauria d'assumir també la tasca de fer preguntes a altres alumnes per clarificar les seves opinions i per demanar raons. Com més interacció hi hagi entre alumnes, més desenvolupada estarà una comunitat de recerca. El professor, llavors, pot participar igual que la resta d'alumnes, donant la seva opinió, perquè sap que aquesta serà analitzada i no acceptada de forma cèdula i obedient.

Malgrat això, el professor o professora és la responsable de vetllar pel correcte desenvolupament d'aquesta comunitat. Si deixa de fer preguntes o de controlar els procediments de diàleg massa aviat, pot ser que certs alumnes vulguin imposar agressivament les seves opinions o que altres alumnes tendixin a acceptar-ne sense crítica ni examen racional. Per tant, el professorat no s'ha de sentir malament si veu que, en un inici, és ell qui fa gairebé totes les preguntes. La majoria de l'alumnat mai no haurà participat d'un diàleg amb aquestes característiques i, per tant, és natural que no tingui interioritzades les normes del diàleg ni els hàbits de pensament que volem treballar.

Les preguntes que el docent fa han de ser preguntes que no tenen per objectiu arribar a una resposta predeterminada, com volen les preguntes retòriques de què hem parlat més amunt, sinó que han de servir per *obrir* un diàleg, han de ser realment problematitzadores. Com diuen Sharp i Splitter, que una pregunta sigui oberta o tancada depèn *del medi* en què aquesta pregunta es fa. En principi, una comunitat de recerca es prendrà les preguntes sempre com a preguntes de recerca o d'indagació, perquè s'haurà acostumat a no acceptar cap resposta sense iniciar abans un diàleg problematitzador sobre aquesta resposta. El problema, però, és que l'alumnat que mai no ha participat d'una comunitat de recerca dialògica tendirà a prendre's les preguntes del professorat com a preguntes retòriques i les preguntes de l'alumnat com a preguntes corrents—és a dir, preguntes que algú que realment no sap la resposta fa a algú altre de qui es pressuposa que la sap (Sharp i Splitter, 1996, p. 75-86). Caldrà un temps perquè l'alumnat pensi que són *justament les preguntes* el material més adequat per treballar a l'aula. L'objectiu d'una comunitat de recerca és que les preguntes siguin enteses com a *preguntes de recerca o d'indagació*, i les preguntes són preses com a tal quan s'entén que el qui pregunta no sap exactament la resposta però pot arribar a trobar-la i que les altres persones tampoc no saben la resposta definitiva però poden ajudar-se mútuament a trobar-la. És a dir, les preguntes de recerca són les que es fan en un context *dialògic* en què tothom és considerat com a *subjecte capaç de pensar per si mateix*. Una pregunta és oberta o tancada *no* en funció de l'existència o no d'una resposta—donat que, si no hi ha resposta, ¿per què hauríem de preocupar-nos per la pregunta?—, sinó en funció del *medi* que acull aquella pregunta (Sharp i Splitter, 1996, p. 83-84).

El professor o professora, per tant, ha de vetllar per mantenir aquest ambient. Alhora, ha de garantir el rigor intel·lectual i no ha de deixar passar els errors, donat que llavors no estaria ajudant l'alumnat a millorar el seu pensament, tot i que ho ha de fer de manera que la persona que ha comès l'error se n'adoni i entengui per què l'argument que ha realitzat és erroni—i, altre cop, la manera d'aconseguir això és a través de preguntes, tal i com fa Sòcrates amb Menó quan aquest li dona una mala definició de virtut (Plató, 1992, 71e-77b). Ni ajuda l'alumnat a desenvolupar un pensament crític i autònom aquell docent que diu saber-ho tot, ni tampoc aquell que diu que qualsevol argument és vàlid.

Finalment, també és el docent la persona que, en general, escull els materials que portarà a l'aula i les activitats que s'hi faran. El projecte de Filosofia 3/18 proposa treballar a partir d'unes novel·les filosòfiques que volen, per una banda, ser atractives pels infants i adolescents i, per altra, donar-los un model de comunitat de recerca madura. Les novel·les serveixen per introduir temes però mai per donar conclusions. A més, com que segueixen una història, fan que l'alumnat estigui interessat pel que s'hi explica. Tanmateix, es poden aportar altres materials per fer pensar. També es pot treballar a partir d'imatges, de jocs, de vídeos o de música. El que és important és que aquests recursos serveixin per obrir preguntes i no per donar respostes. Els materials que es treballen amb la comunitat de recerca no han de tenir una conclusió moralitzant al final.

En el curs que proposo utilitzo una novel·la filosòfica feta per Michel Sasseville, filòsof de la Universitat de Laval que treballa amb el projecte de Filosofia 3/18 al Quebec, però no només. De fet, les primeres sessions les fem sense novel·la. Això ho faig perquè el curs es proposa per adolescents de 4t d'ESO i crec que aquests veurien massa ràpidament que els personatges de la novel·la s'hi presenten com a *models ideals*, cosa que els pot donar la sensació que el professorat entra a la classe amb una intenció moralista i amb aires de superioritat. Intentaré establir una comunitat de recerca a partir d'interessos que tinguin i de materials que aportaran ells, i un cop ja estiguin compromesos amb la recerca, treballaré amb la novel·la.

Tot i això, el que és important és que són els i les alumnes els que, després d'analitzar el material que el professor o professora ha aportat, escullen què els sembla rellevant o interessant d'aquest material. És ja canònic en Filosofia 3/18 que el diàleg comenci amb un conjunt de preguntes o suggeriments que els propis alumnes fan a partir del material. Aquestes preguntes s'apunten a la pissarra i s'apunta també el nom de la persona que ha enunciat cada pregunta. Després es busquen relacions entre les diferents preguntes o observacions i es comença a dialogar a partir d'elles. Això serveix per assegurar que els temes de diàleg són rellevants per l'alumnat, cosa que considero molt important perquè pot fer que vegi l'escola com una institució que l'ajuda a créixer i a enfrontar-se millor amb els problemes que li sorgeixen a la vida. En aquest sentit, creiem que hi ha altre cop un lligam estret entre Filosofia 3/18 i la Pedagogia de l'Oprimid de Freire.

També és important que cada sessió de treball dialògic amb la comunitat de recerca *tingui algun tipus de tancament*. El tancament fa que l'alumnat sigui conscient dels temes que s'han parlat, permet veure en quin sentit s'ha avançat i de quina manera s'ha dut a terme el diàleg. Sharp i Splitter diferencien entre un tancament *substancial*, que té a veure amb les conclusions a què s'ha arribat, encara que alguna de les conclusions sigui que hi ha desacord sobre alguns temes, i un tancament *procedimental*, que té a veure amb el procés a través del qual s'ha arribat a aquestes conclusions i que intenta fer l'alumnat conscient de les diverses intervencions que hi ha hagut –independentment de la seva correcció– i de quina manera s'han tractat aquestes intervencions. El tancament procedimental és important per recordar les normes del diàleg i reflexionar-hi, cosa que pot ajudar l'alumnat a assumir els procediments de la comunitat de recerca com a *hàbit* i, a més, mostra que les conclusions a què hem arribat són producte de l'esforç col·lectiu de tota la classe. El tancament substancial, per altra banda, mostra que el que es fa en una comunitat de recerca no és inútil perquè aprenem coses, i que clarificar el significat dels termes, entendre bé una pregunta o problema, o

entendre que un argument és erroni, *també és aprendre*.

3.2. Què es treballa en una comunitat de recerca filosòfica?

És difícil identificar quan un diàleg dut a terme en una comunitat de recerca és un *diàleg filosòfic*. Per una banda, però, podem dir que en una comunitat de recerca –sigui sobre el tema que sigui– es tracten sempre qüestions filosòfiques donat que s'analitza el propi pensament. La metodologia de la comunitat de recerca neix per desenvolupar les habilitats de pensament i la filosofia és la disciplina més adequada per desenvolupar aquestes habilitats perquè aquestes es desenvolupen en la mesura que *exercitem* el pensament. Tota comunitat de recerca és procedimentalment filosòfica, però, a més, en la comunitat allò procedimental i allò substancial estan relacionats, donat que la comunitat es pot posar a parlar *sobre* els procediments –sobre què és una bona raó, què és una bona definició, què és un argument fal·laç, etc. La comunitat de recerca és alhora *transcendent* i *immanent* (Sharp i Splitter, 1996, p. 36), característica que està relacionada amb la dialèctica entre pensament i llenguatge, pensar i objectivació del pensar, de què s'ha parlat més amunt. Si el *pensar sobre el pensar* és filosòfic, llavors tota comunitat de recerca és filosòfica en potència. A més, però, aquest pensar sobre el pensar es basa en criteris que moltes vegades estan relacionats amb *conceptes filosòfics*, com ara “veritat”, “bondat”, “justícia”, “conèixer”. Tot diàleg en una comunitat pot arribar a ser un diàleg filosòfic si s'investiga prou profundament. L'ètica, l'epistemologia, la lògica, la metafísica i l'estètica són el medi fluid en què se suporten els principis de les disciplines més rígides, les tècniques i les científiques. Així doncs, una comunitat de recerca serà filosòfica en tant que *pensi sobre el pensar* i en tant que tracti conceptes filosòfics, caracteritzats, aquests, per estar relacionats amb l'experiència de totes les persones –per la seva universalitat–, amb *fonaments* o *principis* i pel seu caràcter *problemàtic* (Sharp i Splitter, 1996, p. 179).

i. *Les dimensions del pensament.*

Tota comunitat de recerca, i en especial una comunitat de recerca filosòfica, implica un treball amb el pensar. Independentment de si aquest tema es tracta explícitament, el o la docent ha de tenir clar que el diàleg comunitari ha de servir per millorar el pensament. Des del projecte Filosofia 3/18 s'identifiquen tres dimensions de pensament i es proposen preguntes que el docent pot fer per treballar aquestes dimensions (De Puig, 2012, cap. V). El pensament té, segons aquests autors i autores, la dimensió *crítica*, la dimensió *creativa* i la dimensió *curosa*. Òbviament aquestes dimensions mai no es donen per separat, però és útil pedagògicament entendre-les per separat per assegurar-se que es treballen. Als annexos s'hi podran trobar les preguntes que permeten treballar aquestes dimensions de pensament i que utilitzarem al llarg de les classes (vegi's l'Annex 1).

El pensament crític, o la dimensió crítica del pensament, està caracteritzat per ser un pensament *fonamentat en criteris*, *autocorrectiu* i *sensible al context*. Tot judici està basat en criteris: el pensament és crític en tant que s'esforça per descobrir aquests criteris i els examina.

El pensament crític és també *autocorrectiu*. En tant que analitza els criteris, ha de ser capaç de corregir-se quan aquests criteris es revelen com a massa febles. L'error és vist en una comunitat de

recerca com a punt de partida, com hem dit més amunt. L'autocorrecció mostra la relació que hi ha entre la *lògica* i l'*ètica*: un pot veure que s'ha equivocat però pot no voler reconèixer-ho i mantenir les mateixes opinions. *Acceptar la lògica és una decisió ètica*.

Finalment, el pensament crític és *sensible al context*. Aquesta característica em sembla molt important perquè mostra que per al pensament, i també per a la filosofia, allò concret i particular és molt important. La filosofia busca allò universal, però allò universal és vertader només si es verifica en allò particular. La dialèctica ascendent de la filosofia és possible només gràcies a un esforç de relació constant entre allò concret i allò abstracte. Si volem descobrir la fórmula general que compleixen tots els nombres d'una sèrie aritmètica hem de proposar fórmules abstractes i verificar si es compleix per als casos concrets. De la mateixa manera hauria de passar amb els conceptes filosòfics. La filosofia és universal i abstracta, però ha de ser capaç de *reconèixer allò abstracte en allò concret*, allò ideal en allò material. Si no, és paraula buida, mera sofística. D'aquí la importància dels exemples i contraexemples en els diàlegs platònics. Si la filosofia vol conèixer la veritat, no pot fer abstracció de les circumstàncies concretes del que és real.

A més de la crítica, el pensament té també una dimensió creativa. És important, crec, no caure en la moda actual de pensar que tot allò nou és bo simplement pel fet de ser nou –la novetat, hauríem de dir, no és el criteri de bondat, o, en tot cas, d'això n'hauríem de parlar. Tot i això, és fonamental ser creatiu pel treball d'abstracció que fa la filosofia. Sense *inventar* hipòtesis generals a partir de casos particulars no pot haver-hi ascensió filosòfica. Crec que això és tan important en filosofia com en matemàtiques: vaig usar amb tres persones el *mètode dialògic* per descobrir fórmules matemàtiques generals de sèries aritmètiques i vaig veure que un dels passos fonamentals consistia en *proposar* a les palpentes hipòtesis per després verificar-les. Cal *inventar* i *ser creatiu*, però després cal sotmetre aquesta creació a l'anàlisi racional –com en el mite platònic. A més, també forma part de la filosofia analitzar *allò possible* –més enllà d'allò real i actual– donat que això ens permet entendre conceptes filosòfics com *contingent*, *accidental* o *necessari*. També ens permet pensar com podria ser –i si seria possible– una societat *justa* més enllà de l'actualitat *injusta*. La dimensió creativa és, crec, important també si volem superar les concepcions fatalistes de què hem parlat més amunt. El fatalisme és un símptoma de poca capacitat imaginativa i creativa.

Les característiques de la dimensió creativa del pensament són la *fluïdesa*, és a dir, la capacitat de produir distintes idees sobre un mateix assumpte i establir relacions entre aquestes, la *flexibilitat*, això és, la capacitat de pensar una mateixa cosa des d'altres punts de vista, i l'*originalitat*, o sigui, la capacitat de proposar una manera de veure les coses absolutament diferent de com s'havia plantejat fins llavors. Totes aquestes característiques poden fer aparèixer propietats noves que un pensament crític, que ha de ser sensible al context, ha de considerar. Hi ha, doncs, una solidaritat profunda entre el pensament crític i el pensament creatiu.

Finalment, a partir dels anys 90 el projecte va afegir també la *dimensió curosa* del pensament. Em sembla una dimensió fonamental perquè inclou també elements com *l'escolta*, *l'atenció* i el *respecte*, conceptes fonamentals tant per una comunitat de recerca com pel mateix pensar, si hem de creure a Simone Weil. No podem comprendre res de veritat sense *estar atentes i receptives* a aquesta veritat, no podem comprendre res si no *callem* per *escoltar*. Mentre estiguem preocupats i

preocupades per la lluita pel poder que ens porta a estar sempre a la defensiva i a voler tenir la raó, no comprendrem res i ens mentirem constantment a nosaltres mateixos. Sense aquesta obertura curosa envers les altres persones i el món, difícilment podem entendre res.

Crec, però, que és important plantejar-ho des de la relació entre *cura* i *veritat* i no des de la moralitat, donat que llavors correm el risc de *catequitzar* l'alumnat. Més que dir “heu de callar i escoltar-vos; sou males persones si no ho feu”, hauríem de mostrar que quan deixem parlar, tot el grup aprèn. Per això em sembla també fonamental la idea de la *comunitat de recerca* com a *espai segur*, perquè dóna la possibilitat a l'alumnat *d'experimentar* amb un espai on no han d'estar sempre a la defensiva perquè no se'ls jutjarà pels seus errors.

La dimensió curosa també té a veure amb el fet de *tenir en compte les emocions de les altres persones* i intentar-les comprendre. Com hem dit abans, les emocions tenen a veure amb judicis, i forma part de la dimensió curosa *voler comprendre quin és el judici* que fonamenta l'emoció, en lloc de *reprimir* simplement l'emoció o deixar-la fora de l'espai escolar. La conseqüència de tot això és que tot el grup, tota la comunitat de recerca, es fa responsable de tenir cura de les persones que hi participen.

El pensament curós és *apreciatiu i valoratiu*, en el sentit que reflexiona al voltant d'allò que val la pena i quines paraules cal usar en cada situació; *actiu*, en el sentit que *assumeix la tasca de cuidar la resta* i d'ajudar-los si ho necessiten; *afectiu*, donat que està relacionat amb les emocions i l'estima; i *empàtic*, donat que té en compte la situació i les emocions de les altres persones.

En la nostra proposta volem tenir present al llarg de l'any aquestes tres dimensions. Per això haurem de tenir *sempre* present les preguntes que hem escrit als annexos i que ens serviran per guiar els diàlegs filosòfics, assegurant que estem treballant el pensament i que estem avançant en la recerca perquè estem establint un autèntic diàleg i no només una conversa, una discussió o un debat.

Aquestes preguntes, però, es dirigeixen a aspectes més procedimentals que substantius. Són les que garanteixen el treball diari de la comunitat de recerca. Hem vist, també, que en una comunitat de recerca allò que és procedimental pot esdevenir substantiu. Tot i això, creiem que hi ha *temes filosòfics* que poden ser ells mateixos d'interès per l'alumnat de 4t d'ESO i que, a més, permeten que puguem encabir la nostra proposta a l'espai curricular de l'assignatura *Cultura i valors ètics*. El motiu, però, pel qual proposem de treballar aquests temes no és que hi ha un espai curricular reservat per a ells, sinó que creiem que és important parlar d'aquests temes i que transformar la classe en una comunitat de recerca pot ser una manera adequada de fer-ho.

ii. *Què treballar: sexualitat, violència, sexisme i Filosofia 3/18.*

A més de les preguntes procedimentals que hem vist més amunt, Filosofia 3/18 proposa preguntes concretes i exercicis de relació de conceptes per a cada tema substantiu que tracta. Proposaré tractar, primer, el concepte de felicitat, relacionant-lo amb conceptes com ara *amistat, seguretat, música, agressivitat, violència, justícia, plaer, amor i sexualitat*, i, després, abordar el tema de la *sexualitat*, els *rols de gènere* i el *sexisme* mitjançant la novel·la filosòfica *Ève*, de Michel Sasseville (2012).

En aquest apartat m'agradaria justificar per què la metodologia que hem estat exposant és una de les més adequades per treballar concretament els temes de *violència*, *sexualitat* i *sexisme*. Per fer això partiré d'un estudi que analitza els resultats d'una experiència organitzada des del centre *La Traversée* del Quebec. *La Traversée* és un centre d'ajuda a víctimes d'agressions sexuals que va preparar un programa de prevenció de la violència per a escoles mitjançant la metodologia de la comunitat de recerca: es van preparar diferents novel·les filosòfiques per a diferents grups d'edat i es van treballar a través de la metodologia dialògica que hem estat explicant fins ara.

L'article de l'estudi remarca la importància de treballar qüestions relacionades amb la violència a les escoles: "l'enfant de nos jours est très tôt soumis à un ensemble de représentations de la violence de moins en moins symbolisées et médiatisées par la parole (telles que certaines émissions télévisées, films, jeux vidéo, etc.)" (Audrain, Cinq-Mars i Sasseville, 2006, p. 3). L'escola hauria de donar a l'infant la possibilitat de reflexionar críticament sobre aquests missatges per aconseguir que no conformi la seva identitat en funció d'aquests mandats publicitaris, i crec haver donat prou raons per justificar que això no s'aconsegueix emetent des de l'escola un discurs contrari. Com deia Freire, aquest discurs serà simplement un discurs més, alienat i alienant. Cal reflexionar col·lectivament al voltant dels missatges opressius, però és inútil pedagògicament presentar als infants *el discurs correcte* sense donar-los la opció de posar-lo en dubte en un procés dialògic.

"No es realista esperar que los niños simplemente sigan el consejo de los adultos, incluso de aquellos a los que se supone expertos en el tema de la paz y la violencia. Aconsejar es, después de todo, una forma de transmisión en una sola dirección, y es necesario que subrayemos la futilidad de cualquier intento de modificar actitudes y comportamientos arraigados en profundidad que no toman en cuenta la totalidad de los mensajes que los niños reciben en la escuela y fuera de ella, así como sus propios pensamientos y opiniones." (Sharp i Splitter, 1996, p. 264)

Fixem-nos que Sharp i Splitter no ens diuen que estigui malament èticament donar discursos moralitzadors als infants, sinó que fer-ho és inútil. Si un adolescent té una opinió determinada, no canviarà aquesta opinió encara que li diem que ha de pensar d'una altra manera, ni menys encara si el reprimim quan exposa aquesta opinió. L'opinió continuarà al seu cap. El que cal és que tingui un espai per *reflexionar* al voltant d'aquesta opinió, per buscar les raons que la suporten, pensar sobre les implicacions que aquesta opinió pot tenir, etc. Algú que no veïés clara la metodologia de la comunitat de recerca podria dir que és possible que, després de reflexionar-hi, no canviï d'opinió. I és veritat, hem de reconèixer que és possible que això passi. Tot i això, crec que un canvi d'opinió és positiu *només* si prové de la reflexió autònoma. Si aquest adolescent canvia d'opinió perquè li han dit a l'escola, s'acostumarà a creure el que diu l'autoritat sense reflexionar-hi abans críticament.

L'estudi, per alta banda, aporta l'opinió d'alguns investigadors sobre les causes de les actituds agressives i violentes. Alguns investigadors

"ont constaté qu'un faible niveau d'estime de soi était précurseur d'actes de violence à l'adolescence. Une hypothèse avancée pour expliquer ce lien est que certains enfants seraient tentés d'adopter ce genre de comportement violent dans le but de gonfler leur estime de soi, d'attirer l'attention ou se donner un sentiment de puissance. Inversement, une haute estime de soi semble protéger les enfants

contre la participation à des actes de violence entre les pairs.” (Audrain et al., 2006, p. 5)

Un baix nivell d'autoestima, doncs, farà més vulnerables als infants i adolescents als missatges publicitaris que mostren uns ideals socials violents i agressius. Crec que aquesta qüestió és encara més important durant l'adolescència, etapa en què els nois i les noies volen construir-se una identitat que ja no depengui absolutament de l'ambient familiar. En aquest context els i les adolescents seran molt sensibles als models socials que la publicitat distribueix: buscaran referents a què assemblar-se, i aquests referents tenen molt a veure amb els *rols de gènere* que els adolescents poden conèixer per pel·lícules, espots publicitaris, jocs d'ordinador, televisió, etc. Una autoestima baixa farà que es valorin *heterònomament* en funció de la semblança o diferència que percebin entre ells o elles mateixes i l'ideal social distribuït. A més, com que la seva autoestima dependrà de la semblança amb aquest model o ideal social, es posaran ràpidament a la defensiva quan algú els el critiqui, donat que serà una de les bases de la seva identitat. Això fa que sigui inútil que l'escola generi discursos en contra d'aquest ideal, perquè l'adolescent es posarà segurament a favor de l'ideal i en contra de l'escola.

Per altra banda, aquests ideals socials introdueixen una jerarquitització del grup i de les persones. Les persones que s'assemblen a l'ideal gaudeixen de privilegis i del respecte del grup. Les persones que són molt diferents de l'ideal, en canvi, són menyspreades. Mostrar menyspreu envers les persones que s'allunyen de l'ideal social forma part del comportament habitual de les persones que volen estar en el grup privilegiat. Com hem vist amb Weil, els opressors no són lliures d'oprimir en un context de lluita pel poder, donat que l'exercici de l'opressió s'ha convertit en una de les condicions dels seus privilegis. Esdevenir un noi *més masculí* –això és: agressiu, fort, segur de si mateix, heterosexual– i esdevenir una noia *més femenina* –accessible, esbojarrada, dolça, prima amb bons pits, irreflexiva, també heterosexual– són els imperatius que la lluita pel poder imposa als adolescents. Així doncs, els rols de gènere distribuïts per la publicitat generaran entre els i les adolescents *violència* contra aquelles persones que no s'hi disciplinin. Com més baixa sigui l'autoestima dels adolescents, més vulnerables seran a la influència d'aquests rols.

A més d'aquesta violència, que podríem anomenar *normativa*, hi ha un vincle entre la *masculinitat* i l'*agressivitat*. Forma part del rol masculí el fet de ser *agressiu* i, per tant, aquelles persones que vulguin assemblar-se a l'ideal de *mascle* hauran de mostrar-se agressives:

“La complicidad de los hombres en la perpetuación de la violencia en todas sus manifestaciones es difícil de negar. Por consiguiente, cualquier análisis de la violencia que pretenda tener una significación educativa debería prestar un poco de atención a los temas del género y el sexismo tal y como funcionan dentro del contexto de la escolaridad” (Sharp i Splitter, 1996, p. 273).

Qüestionar les imatges i discursos sexistes a classe és per tant una manera de combatre la violència, tant la violència normativa contra les persones que no es disciplinen als rols socials d'home i dona com la violència bel·licista i prepotent que promou l'ideal masculí. Això, però, no ho podem fer creant un discurs moralista que els infants s'hauran d'empassar, sinó que cal fer-ho establint un diàleg com a procés de reflexió comunitària.

Per altra banda, crec que un discurs moralista sobre la violència i el sexisme no pren en consideració ni les *causes* de la violència i el sexisme ni les *raons* que les persones violentes o sexistes poden tenir per ser-ho. Aquestes qüestions només es poden tenir en compte si s'estableix amb elles un *diàleg*, i hem vist que un diàleg es caracteritza per reconèixer el dret de qualsevol punt de vista de ser analitzat per la comunitat de recerca. La violència, l'agressivitat i els rols de gènere són eines que els adolescents tenen per assegurar-se un reconeixement social, són eines que fonamenten en gran mesura la seva autoestima. No podem *obligar-los* a abandonar-les. I això és quelcom que hem de tenir especialment en compte quan parlem d'una educació feminista: no podem *obligar* a ningú a no disciplinar el seu cos segons uns cànons de bellesa determinats, per exemple, perquè això voldria dir obligar-la a enfrontar-se amb el rebuig social, cosa que pot raonablement no voler assumir.

L'estudi conclou que la metodologia de la comunitat de recerca serveix per reforçar l'autoestima dels infants, cosa que els fa més capaços de resistir-se a les promeses de felicitat i poder que la publicitat fa a les persones perquè segueixin els models que distribueix. Treballar en una comunitat de recerca ajuda als infants “à croire en leurs capacités et à compter sur eux-mêmes”, és a dir, a entendre's com a subjectes de coneixement capaços de pensar per si mateixos, cosa que els permetrà ser més crítics amb els missatges que els arriben. A més, també els serveix per tal de “voir le monde comme un endroit accueillant et non menaçant et d'agir en conséquence” (Audrain et al., 2006, p. 7): el món és vist com un lloc on ens podem sentir subjectes d'acció i no només objectes arrossegats passivament per la dinàmica social.

La comunitat de recerca em sembla, per altra banda, també adequada per treballar les qüestions relacionades amb el sexisme i els rols de gènere perquè *metodològicament* fa visibles molts dels micromasclismes quotidians –com ara nois cridant més perquè volent tenir la raó, nois no escoltant la resta, nois tallant les altres persones, etc.– i perquè impedeix que aquests es reproduïxin:

“A lo largo de la indagación, cada persona – quizá, también el maestro – descubrirá los conceptos que amplían y enriquecen el que tiene de sí misma. Estos aspectos pueden muy bien incluir características que cruzan las líneas tradicionales del género: por ejemplo, cuando las niñas se vuelen más asertivas y están dispuestas a proponer a la consideración de los demás sus propias hipótesis y puntos de vista alternativos, y los varones se tornan más cuidadosos y sensibles a los sentimientos de los otros y están dispuestos a tomar en serio lo que sus compañeras dicen, basándose en sus ideas y poniéndolas a prueba en la experiencia. La comunidad de indagación de la clase ofrece las condiciones para la formación de relaciones de tolerancia, cuidado e incluso amistad en la infancia, relaciones que no están basadas principalmente en el género.” (Sharp i Splitter, 1996, p. 278)¹

La comunitat de recerca és, doncs, una bona metodologia per treballar els temes de gènere, sexisme, sexualitat, violència i agressivitat que molts cops són difícils de tractar a l'escola perquè aconsegueix treballar-los reforçant l'autoestima dels adolescents, no fent-los sentir males persones. “Es como resultado de su pertenencia a la comunidad de la clase que el niño tiene, en consecuencia, el poder de pensar, hablar, juzgar y actuar por sí mismo. En ello radica una de las claves de esa sensación personal de autoridad que llamamos autoestima” (Sharp i Splitter, 1996, p. 234). Com diu

1 De fet, creuen que “Resulta cada vez más clara la afinidad entre Filosofía para Niños y la moderna filosofía feminista.”, p. 273.

un poeta quebequès, “El problema de la violència és la manca de vocabulari!” (De Puig, 2012, p. 67). La pràctica del diàleg és una pràctica que exclou la violència i mostra a través de l'experiència, no del discurs, allò positiu d'una actitud raonable, curiosa i respectuosa.

4. Què proposo?

En aquest apartat explicaré breument el que vull tractar al curs de 4t d'ESO que proposo i de quina manera ho vull treballar. També parlaré de com crec que es podria avaluar un curs com aquest. Als annexos podreu trobar-hi la programació anual completa, amb els objectius per unitats didàctiques i un resum de les activitats a través de què m'agradaria desenvolupar-les. Trobareu una seqüència dels temes a tractar en les diferents sessions (vegi's l'Annex 2). Tot i això, aquesta seqüència és només orientativa i s'ha d'adequar als interessos que vagin sorgint al llarg dels diàlegs. L'objectiu del curs *no és acabar el llibre*, sinó establir diàlegs filosòfics. Si el llibre no s'acaba, no passa res.

El curs començaria amb unes sessions dedicades al concepte de *felicitat*. Hem de tenir en compte que l'assignatura de *Cultura i valors ètics* té només una hora setmanal: haurem d'aconseguir que les sessions tinguin sentit en si mateixes i no podrem demanar que l'alumnat recordi gaires coses de la sessió anterior. Crec, però, que la metodologia de la comunitat de recerca ho permet.

Totes les sessions tindran una estructura similar. Primer ens asseurem en rotllana i farem una petita activitat –que pot ser mirar un vídeo, fer un petit joc, escoltar música o llegir un text: als annexos específicament quin recurs faré servir a cada sessió. Després els i les alumnes hauran de pensar per parelles alguna pregunta que l'activitat els hagi suggerit, pregunta que ha d'anar dirigida a tota la classe. Apuntarem aquestes preguntes a la pissarra i posarem el nom de les persones que les han proposades. Després intentarem buscar relacions entre les diferents preguntes. Un cop la classe hagi establert aquestes relacions, intentarem pensar al voltant d'algun dels blocs de preguntes que hem seleccionat. Podem començar preguntant a les persones que han pensat algunes de les preguntes per què els ha semblat inquietant aquest aspecte del tema i què pensen sobre la pregunta. És a partir d'aquí que comença el diàleg. El professor o professora s'ha d'assegurar que el diàleg avança gràcies a les preguntes relatives a les tres dimensions de pensament que hem afegit als annexos (vegi's l'Annex 1). A més d'aquestes preguntes –que són, sobretot, procedimentals, encara que poden esdevenir substantives–, hem seleccionat alguns exercicis conceptuals i preguntes substantives per a cada activitat per si el professor o professora veu que el diàleg s'està estancant o si s'està quedant en qüestions superficials i poc rellevants –tot i que ha d'anar en compte, perquè qüestions aparentment superficials poden amagar temes profunds i hauria de ser capaç de guiar el diàleg cap a aquests temes abans de decidir canviar de tema. Les preguntes són només orientatives i no cal que el professor les faci totes: de fet, és negatiu que ho faci perquè és millor que el diàleg es desenvolupi a partir de les intervencions de l'alumnat. Les preguntes que proposem només s'han de fer en el cas que el diàleg es quedi aturat.

A cada classe hi haurà una persona encarregada d'anar apuntant els temes que es van tractant al llarg del diàleg. Aquesta persona anirà variant cada sessió. Els últims deu minuts de cada sessió els dedicarem a intentar pensar quins temes hem tractat, com han anat canviant els arguments, a quines conclusions hem arribat, què hem après de la resta del grup, si hem exposat bones raons, si ens hem

escoltat i si ens hem sentit respectats i respectades. Aquesta recapitulació pot començar per la persona encarregada d'apuntar els temes, però hauria de ser col·lectiva. El full amb els temes apuntats es passarà a ordinador i es penjarà l'espai digital que tingui l'escola per tal que tothom pugui recordar quins temes hem anat tractant al llarg de les sessions.

Ara explicarem a grans trets com s'organitzarà l'any. Les primeres sessions estaran dedicades a parlar del concepte de *felicitat*. Com hem anat dient al llarg del treball, és important que la filosofia s'estableixi en una relació dialèctica entre allò concret i allò abstracte: per això intentarem que les sessions per parlar d'aquest concepte tinguin a veure amb experiències que l'alumnat ha viscut. Comencem, a més, pel concepte de *felicitat* perquè creiem que és un concepte que, tot i ser problemàtic –com tots els temes filosòfics–, pot interessar els alumnes i aconseguir que es generi un ambient positiu que afavoreixi la transformació de la classe en una comunitat de recerca filosòfica. A través dels diàlegs volem que els i les alumnes descobreixin que tenen coses en comú amb els seus companys i companyes i que això els ajudi a estimar-se una mica més i a cohesionar-se com a grup. Això esperem aconseguir-ho fent activitats en què els i les alumnes podran explicar a la resta coses que les fan sentir felices. Creiem que podem donar, a més, una versió atractiva de la filosofia donat que l'alumnat podrà percebre la reflexió filosòfica no com una reflexió teòrica i allunyada de la vida, sinó com quelcom que pot ajudar-lo a clarificar aquelles qüestions que li interessin. En aquest tema treballarem també amb algun text filosòfic, amb vídeos provinents de la publicitat, amb imatges i amb música que haurà seleccionat el propi alumnat.

De les preguntes generals que hem apuntat a l'Annex 1, les més importants per a aquesta primera part de l'any seran les dedicades a la *dimensió curosa* del pensament. I això per dues raons: primera, perquè és impossible establir una comunitat de recerca en un grup on no hi ha confiança, cura i respecte i, segona, perquè l'alumnat no haurà reflexionat encara sobre quines haurien de ser les normes d'una comunitat de recerca. La idea és que al llarg dels diàlegs de les primeres sessions vagin sortint normes –provinents del propi alumnat– que donin estructura a la comunitat de recerca. Més que una decisió constituent –per votació irreflexiva– creiem que aquestes normes haurien de ser una adquisició autoconscient de la comunitat de recerca. Creiem que són condicions de possibilitat del diàleg i, per tant, de segur que aniran sorgint, encara que no sorgeixin ja a la primera sessió. El professor o professora no hauria de tenir pressa ni perdre la confiança –recordem que, per Freire, la confiança en l'altre és una de les condicions necessàries per a establir un diàleg vertader.

A la desena sessió farem un exercici escrit. Aquest exercici no és ben bé un examen perquè no s'avalua el contingut d'allò que s'escriurà. Proposo aquest exercici per tenir alguna evidència del procés de pensament que fa l'alumnat, per veure si ha desenvolupat les diferents habilitats de pensament que proposa el projecte de Filosofia 3/18 i per treballar també l'expressió escrita. La següent sessió la dedicarem a resoldre els dubtes o desacords que puguin sorgir de la correcció que hauré fet de l'exercici. Hi haurà tres exercicis com aquest durant l'any que hauran de servir tant al professor com a l'alumnat per tal d'adquirir consciència del procés d'aprenentatge que s'estarà fent. Aquests exercicis escrits comptaran però només un 30% de la nota que finalment haurem de posar a l'expedient. Un 50% provindrà d'exercicis d'autoavaluació i coavaluació de la pràctica dialògica al llarg de les sessions i el 20% restant consistirà en l'avaluació d'aquestes avaluacions per part del professor o professora. Ens sembla important que el percentatge més elevat provingui de les auto i

les coavaluacions, perquè si no fos així, l'alumant podria prendre-se-les en broma i creure que el professorat desconfia del seu criteri. Les preguntes d'avaluació de les autoavaluacions i coavaluacions s'hauran d'elaborar a partir de les normes de la comunitat de recerca que haurem anat establint. En el primer trimestre només hi haurà autoavaluació. En canvi, a l'inici del segon trimestre cada alumne es farà responsable d'observar dues persones durant totes les sessions del trimestre, de manera que cada alumne serà coavaluat per dos alumnes. Al tercer trimestre canviaran les persones a qui s'haurà d'observar. Així doncs, al primer trimestre el 50% de la nota serà establerta per autoavaluació i al segon i tercer trimestre un 20% serà d'autoavaluació i un 30% provindrà de l'avaluació de les dues persones encarregades d'observar l'alumne.

A partir de la 12a sessió introduïrem la novel·la filosòfica *Ève*. Anirem treballant els diferents capítols que hi ha a la novel·la seguint l'estructura de les sessions que hem decidit més amunt, però no treballarem els capítols 4, 5 i 7, donat que s'allunyen, crec, del tema que volem tractar. Després dels capítols 2, 6 i 10 farem sessions a partir de recursos diferents de la novel·la per tal d'aprofundir en alguns dels temes que hi apareixen. Les activitats que afegirem van dirigides a suscitar la reflexió al voltant dels rols de gènere, la relació entre aquests i conceptes com la *bellesa* i l'*agressivitat* i la difusió d'aquests rols a través dels mitjans de comunicació. Abans de passar al capítol 10 farem un altre exercici i escrit i també ho farem després d'acabar la novel·la. A l'última sessió del curs els i les alumnes valoraran el curs i la metodologia. En total surten unes 35 setmanes de classe. En principi el curs té 37 setmanes de classe – segons el calendari oficial de la Generalitat pel curs 2016-2017² –, però sé que, comptant dies festius i activitats escolars, no tindrà les 37 setmanes com a disponibles.

5. Conclusió.

Amb aquest treball espero haver donat raons per defensar que les metodologies tradicionals basades en la *transmissió de coneixement* no són adequades per ajudar l'alumnat a desenvolupar un pensament crític i autònom i que, de fet, contribueixen a fer que l'alumnat entengui que aprendre vol dir memoritzar sense comprendre i creure's allò que se li diu des de l'autoritat. Això fa que l'alumnat, al sortir de l'escola, sigui crèdul, passiu i fatalista. A més, crec que també he assenyalat que hi ha una relació entre aquestes metodologies i la sensació de *frustració* que l'alumnat s'endú de l'escola. Aquesta frustració contribuirà a fer que la seva autoestima baixi, cosa que, sumada al fet que l'alumnat serà poc capaç de pensar per si mateix, el farà dependent de les promeses de la publicitat i, en particular, dels rols de gènere que aquesta distribueix. Com que, a més, una autoestima baixa està relacionada amb actituds violentes o agressives –agressivitat que pot ser física o verbal–, aquestes metodologies docents tradicionals no podran servir per evitar la reproducció ni de la violència ni dels rols sexistes.

En canvi, crec haver mostrat que és possible una metodologia docent basada en el diàleg i en la transformació de la classe en una comunitat de recerca i que aquesta metodologia és, a més, especialment adequada per treballar els temes relacionats amb la violència i el sexisme, i això per moltes raons però en especial perquè permet la creació d'un *espai segur* on poder reflexionar sense

² <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/calendari-escolar/curs-2016-2017/>, [data de consulta 25/5/2016]

sentir-se jutjat personalment i on les respostes emocionals no es reprimeixen. A més, espero haver mostrat que, de fet, aquesta metodologia permet ajudar l'alumnat a desenvolupar el pensament crític i autònom, condició necessària per la llibertat. Penso que també he mostrat que aquesta metodologia serveix per optimitzar el pensament de l'alumnat en les seves tres dimensions, crítica, creativa i curiosa. Crec també que la relació entre la part teòrica d'aquest treball i l'actuació docent concreta que proposo queda prou clara.

Espero, per una banda, que el treball sigui prou convincent com perquè algú més s'animi a experimentar amb aquesta metodologia i, per altra, haver après prou coses com per poder-la defensar davant les escoles que encara dubten de si l'han d'aplicar o no. Espero convèncer, algun dia, un claustre de professors perquè em permeti posar a prova en un institut real aquest curs que he imaginat aquí.

6. Bibliografia.

- COLL, César, “Enseñar, aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa”, a COLL, César (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, Graó, Barcelona, 2010.
- DE PUIG Irene, *Fer filosofia a l'escola*, Eumo Editorial, Vic, 2012.
- FOUCAULT, Michel, *El nacimiento de la Biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979)*, edició de Michel Senellart sota la direcció de François Ewald i Alessandro Fontana, traducció de Horacio Pons, edicions Akal, Madrid, 2009.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, traducció de Guillermo Palacios, Siglo XXI, México D.F., 1997.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, traducció de Jorge Mellado, Siglo XXI, Madrid, 2012.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M.; OSCANYAN, Frederick S., *Filosofía a l'escola*, Eumo Editorial, Vic, 1991.
- MIRAS, Mariana, “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos”, a VVAA, *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1993.
- PLATÓN, *Fedro*, introducció i traducció d'Emilio Lledó, Editorial Gredos, Madrid, 2010.
- PLATÓN, *Menón*, traducció de F. J. Olivieri, a *Diálogos II*, Gredos, Madrid, 1992.
- PLATÓN, *Protágoras*, traducció de Carlos García Gual, a *Obras completas*, v. I, editorial Gredos, Madrid, 2011.
- SASSEVILLE, Michel, *Êve. Enquête philosophique sur la sexualité et l'amour*, Presses de l'Université de Laval, Laval, 2012.
- SHARP, Ann. M; SPLITTER, Laurance J., *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, traducció del Centro de Filosofía para Niños de Buenos Aires, Manantial, Buenos Aires, 1996.
- WEIL, Simone, “L'Iliade ou le poème de la force”, a *La source grecque*, Gallimard, Paris, 1953.
- WEIL, Simone, *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*, Gallimard, Paris, 2013.

Articles:

- AUDRAIN, Catherine; CINQ-MARS, Caroline; SASSEVILLE, Michel, *Québec: prévention de la violence et philosophie pour enfants*, a la revista *Diotime* n°28, 01/2006: <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32733> [data de consulta: 25/5/2016]
- LAVAL, Christian, “Per què l'escola no és una empresa?”. A: *Debats d'educació* (2005: Barcelona) [article en línia]. Fundació Jaume Bofill; UOC [data de consulta 18/05/2016] <<http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>>
- SHARP, Ann M, *La educación de las emociones en la comunidad de indagación*, Revista Internacional de Magisterio, Bogotá, n°21, Junio-Julio 2006.

ANNEX 1: Preguntes per treballar les tres dimensions de pensament.

1. Per treballar la *dimensió crítica* del pensament:

Preguntes que afavoreixen el pensament guiat per criteris:

- Encoratjar l'alumnat a donar raons:
Per què afirmes...?
En què et bases per (pensar, dir, creure...) que...?
Pots donar un argument per justificar el que dius (el teu punt de vista)?
Com saps que això que dius és veritat? D'on ho has après?
- Encoratjar l'alumnat a avaluar les raons que donen:
Per què creus que aquesta raó és bona?
Per què el teu argument (raó) és millor que la de l'altre?
- Encoratjar l'alumnat a definir els termes que usen³:
Quan dius..., què vols dir?
Quin sentit del mot ... estàs fent servir? Té més d'un sentit?
Si una cosa és ..., quines característiques té?
Què té de diferent quelcom que és ... de les altres coses?
- Encoratjar-lo a buscar pressupòsits i implicacions:
Què pressuposa aquesta afirmació?
Si creus això, llavors creus també que...?
Si no creguessis això, podries creure (creuries) això altre?
Què pressuposa aquesta pregunta?
Què se segueix d'això que diu X? Quines implicacions té?
D'això que dius se'n segueix ...?
Si dius que..., també vol dir que...?
- Encoratjar l'alumnat a usar criteris lògics per justificar el que diuen:
Es pot dir ... i al revés alhora?
Pot ser que hi hagi ... sense ...?
Si una part té una propietat, llavors també la té el tot?
El que és cert per uns és cert per tots?

Preguntes que afavoreixen un pensament autocorrectiu:

- Creus que el que ha dit X modifica la teva postura?
- Es pot mantenir alhora el que diu X i el que dius tu?
- Si del que has dit implica això i creus que això no es pot acceptar, ¿podem acceptar el que dius?
- Tu deies que tots els A eren B, però aquest és A i sembla que no és B. Què diries, ara?
- Creus que la visió de X és més àmplia que la teva?
- Creus que has après de les opinions dels teus companys i companyes?
- Creus que el que ha dit X és correcte?

³ Pensar sobre el significat dels termes em sembla una tasca filosòfica i política fonamental. Sense conèixer *què volen dir les paraules que usem* no podem tenir control sobre el que pensem ni, per tant, actuar reflexivament, que hem vist que era una condició de possibilitat de la llibertat.

Qüestions que afavoreixen un pensament sensible al context:

- Encoratjar a tenir en compte els diferents punts de vista i establir relacions entre situacions:
El que dius tu i el que deia X té alguna cosa a veure?
Quina relació hi ha entre el que dius tu i el que deia X?
Quants punts de vista tenim sobre aquesta qüestió?
En una situació diferent, mantindries aquest punt de vista?
Hi ha alguna semblança entre aquestes dues situacions?
Hi ha alguna cosa en comú malgrat les diferències?
- Ajudar l'alumnat a adonar-se que el sentit de les paraules depèn del context:
Aquest mot té altres significats?
En una situació diferent, aquest mot tindria un altre significat?
Quan s'usa aquest mot?
- Ajudar-lo a buscar exemples, contraexemples i a pensar a partir d'aquests:
Pots trobar un exemple del que dius?
Algú té una experiència personal sobre el que es diu?
Saps d'algun cas verídic?
Hi ha algun exemple que permeti pensar que ... no és veritat (just, bonic...)?
En algun cas, això que diem no es compleix?
Quin nou criteri hauríem d'establir per englobar l'exemple i el contraexemple?
Hi ha alguna cosa en comú entre aquests dos aspectes que semblen absolutament contraris?

2. Per treballar la *dimensió creativa* del pensament:

Qüestions que afavoreixen un pensament fluid:

- Quantes i quines coses puc pensar que siguin ... (atributs i combinacions d'atributs)?
- Quantes i quines situacions pensar en què hi ha ... (conceptes i combinacions de conceptes) alhora? (Per exemple: quantes situacions puc pensar en què hi ha *felicitat* i *injustícia* alhora?)
- Quants exemples puc trobar més de...?
- De la mateixa família de coses, podem trobar nous...?

Qüestions que afavoreixen un pensament flexible:

- Com podríem dir-ho o fer-ho d'una altra manera?
- Com seria vist des d'un altre angle?
- Què passaria si ho plantejàvem diferent?
- Podria ser d'una altra manera?
- Podries canviar...? Modificant tal aspecte, com quedaria...?
- Què afegiries? Què trauries? Quins elements ampliaries?

Qüestions que afavoreixen un pensament original:

- Com ho faries d'una manera nova?
- Podeu imaginar un món sense...?
- Podeu imaginar un món amb...?

Potser ens hem equivocat d'inici. Algú vol proposar un punt de partida diferent?
Algú vol proposar una definició per englobar tots aquests casos particulars?
Algú vol proposar una hipòtesi que expliqui per què són així totes aquestes coses?

3. Per treballar la *dimensió curiosa* del pensament:

Qüestions que afavoreixen un pensament curós:

Com us heu sentit? Per què creieu que us heu sentit així? Què penses quan et sents així?

Creieu que totes les opinions tenen el mateix pes?

Hi ha alguna d'aquestes coses que sigui més important que alguna altra?

Què us pesa més, les opinions o les persones que les diuen?

Podries explicar-nos amb les teves paraules què ha dit X?

Quina és l'opinió de X, que tu estàs criticant?

Quina és la pregunta que t'han fet? És vertaderament una pregunta?

Què hauries fet en el seu lloc?

Quins sentiments creus que es poden tenir en aquestes circumstàncies?

Si fossis ell o ella, com t'ho prendries?

Com ho sent ell o ella des del seu punt de vista?

Com saps que el que ell o ella volia dir [i a qui tu has tallat] no serà interessant?

Tothom està d'acord amb el que s'ha dit fins ara? Algú vol fer alguna pregunta o presentar una objecció?

Tothom se sent a gust amb el desenvolupament del diàleg?

Algú té un punt de vista diferent dels que hem tractat fins ara?

Algú s'ha quedat amb ganes de dir alguna altra cosa?

ANNEX 2: Programació anual de la proposta.

1r trimestre:

Matèria: Cultura i valors ètics		Curs: 4t d'ESO		1r trimestre
Departament didàctic: Ciències socials i humanitats		Professor/a: Pau Matheu Ribera		Curs 2016-2017
Objectius	Competències	Continguts		Criteris d'avaluació
<p>1. Entendre el grup classe com una comunitat de recerca dialògica i assumir el compromís que implica.</p> <p>2. Reflexionar filosòficament sobre el concepte de <i>felicitat</i> explorant les relacions que poden establir-se entre aquest i conceptes com ara <i>plaer</i>, <i>seguretat</i>, <i>por</i>, <i>amistat</i>, <i>amor</i>, <i>solitud</i>, <i>violència</i>, <i>diners</i>, <i>consum</i>, <i>justícia</i> i <i>poder</i>.</p> <p>3. Conèixer què és una bona definició i esforçar-se per definir adequadament conceptes filosòfics i els termes que s'usen.</p> <p>4. Donar raons per justificar els propis punts de vista.</p> <p>5. Posar a prova les definicions i arguments mitjançant exemples i contraexemples.</p> <p>6. Trobar allò que pressuposen les preguntes i els punts de vista.</p>	<p><i>Dimensió personal</i></p> <p>1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i ser responsable dels propis actes (objectius 1, 3, 4, 6, 13, 16, 18, 19).</p> <p>2. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar els prejudicis i consolidar el pensament propi (objectius 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 16),</p> <p><i>Dimensió interpersonal</i></p> <p>3. Mostrar actituds de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opcions i creences (objectius 1, 13, 14, 15, 17).</p> <p>4. Aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta (objectiu 1, 14, 15, 16, 17).</p>	<p><i>Conceptuals</i></p> <p>1. El concepte de diàleg. Tipus de diàleg. El diàleg com a forma privilegiada de comunicació d'idees, de sentiments i de relació.</p> <p>2. Les condicions del diàleg. Les relacions entre el diàleg i la violència.</p> <p>3. El concepte de felicitat. Relació d'aquest concepte amb altres conceptes.</p> <p>4. Els mitjans de comunicació: la publicitat, el cinema, les sèries, els videojocs i la música.</p> <p>5. La relació entre els judicis i les emocions.</p> <p><i>Procedimentals:</i></p> <p>1. Definir adequadament: definició i casos particulars.</p> <p>2. Raons, pressupòsits i criteris.</p> <p>3. La relació entre exemples,</p>		<p>1. Entén què és una comunitat de recerca i es compromet amb els procediments de recerca i diàleg.</p> <p>2. Reflexiona amb profunditat sobre el concepte de felicitat i és capaç d'establir relacions entre aquest i altres conceptes, corregint les primeres aproximacions al concepte si les relacions amb nous conceptes així ho exigeixen.</p> <p>3. S'esforça per definir adequadament els conceptes filosòfics i els termes que s'usen en el diàleg a partir de les condicions que ha de complir una bona definició.</p> <p>4. Dóna raons per justificar els propis punts de vista.</p> <p>5. Posa a prova les definicions i arguments mitjançant exemples i contraexemples.</p> <p>6. Descobreix pressupòsits de les</p>

<p>7. Fer inferències a partir de punts de vista o opinions.</p> <p>8. Descobrir arguments fal·laços.</p> <p>9. Descobrir i reflexionar sobre els criteris que fonamenten els judicis.</p> <p>10. Explorar nous punts de vista per donar més riquesa al diàleg.</p> <p>11. Establir analogies.</p> <p>12. Proposar hipòtesis generals.</p> <p>13. Reflexionar sobre els judicis en què es basen les pròpies emocions i les de les altres persones i voler-los comprendre.</p> <p>14. Escoltar les altres persones i voler comprendre els seus punts de vista.</p> <p>15. Examinar la validesa de tots els punts de vista amb independència de la persona que els ha enunciat.</p> <p>16. Autocorregir-se quan les pròpies raons es revelen com a falses o febles.</p> <p>17. Tenir en compte com se senten les altres persones durant el diàleg.</p> <p>18. Analitzar críticament els missatges que la publicitat, els videojocs i la música donen sobre la felicitat.</p> <p>19. Avaluat responsablement el seu propi comportament i participació en la comunitat de recerca, reflexionant</p>	<p><i>Dimensió sociocultural</i></p> <p>5. Analitzar críticament l'entorn des de la perspectiva ètica (objectius 2, 15 i 18).</p> <p>6. Realitzar activitats de participació i de col·laboració que promoguin actituds de compromís i democràtiques (objectiu 1).</p> <p><i>Dimensió comunicativa</i></p> <p>7. Comunicar-se adequadament de forma oral i escrita (objectius 1 i 20).</p>	<p>contraexemples i bones definicions, hipòtesis i arguments.</p> <p>4. Arguments correctes i incorrectes.</p> <p>5. Relacions entre el nombre de punts de vista analitzats i la veritat. Riquesa de l'argumentació. Diàleg, intersubjectivitat i objectivitat.</p> <p>6. L'analogia i la hipòtesi per avançar en el diàleg i anar més enllà de l'exemple particular.</p> <p>7. Relacions entre escoltar i comprendre, atenció i veritat.</p> <p>8. L'autocorrecció com a condició de l'aprenentatge.</p> <p>9. Expressió escrita i pensament autocorrectiu.</p> <p><i>Actitudinals:</i></p> <p>1. El dret de tot punt de vista a ser analitzat. Jutjar punts de vista i no les persones que els enuncien.</p> <p>2. Acceptar els propis errors.</p> <p>3. Respectar sentiments i emocions. Empatia.</p> <p>4. Responsabilitat en l'autoavaluació.</p>	<p>preguntes i punts de vista.</p> <p>7. Fa inferències a partir de punts de vista o opinions.</p> <p>8. Descobreix arguments fal·laços.</p> <p>9. Posa de manifest els criteris que fonamenten els propis judicis i els de la resta.</p> <p>10. Busca nous punts de vista per enriquir el diàleg i els aporta.</p> <p>11. Estableix analogies.</p> <p>12. Proposa hipòtesis generals.</p> <p>13. Reflexiona sobre els judicis en què es basen les seves pròpies opinions i les de les altres persones i les intenta comprendre en lloc de simplement reprimir la resposta emocional.</p> <p>14. Escolta les altres persones amb voluntat de comprendre-les.</p> <p>15. Examina la validesa de tots els punts de vista, sense descartar-ne ni acceptar-ne cap acríticament.</p> <p>16. S'autocorregeix quan el grup descobreix mitjançant el diàleg que les pròpies raons eren falses o febles.</p> <p>17. Té en compte com se senten les altres persones durant el diàleg.</p> <p>18. Sotmet a crítica els missatges</p>
---	---	--	---

<p>sobre la pròpia pràctica.</p> <p>20. Ser competent també de forma escrita en les habilitats de pensament.</p>			<p>sobre la felicitat que rep de la publicitat, els videojocs i la música.</p> <p>19. S'autoavalua responsablement fonamentant aquesta avaluació amb raons i evidències.</p> <p>20. Mostra que és competent també de forma escrita en les habilitats de pensament.</p>
<p>Metodologia emprada: diàlegs filosòfics iniciats a partir de <i>recursos</i> i guiats mitjançant preguntes procedimentals i substantives.</p>			

Seqüència didàctica:

Aquí només apuntem preguntes substantives que creiem que poden anar bé per aprofundir i per fer avançar els diàlegs. Recordem, però, que l'estructura de les sessions és la descrita al punt 4 del treball. Durant aquestes 10 primeres sessions també anirem assolint consciència de les normes implícites a la comunitat de recerca dialògica i dels procediments d'indagació.

1a sessió: ens asseiem en cercle. Cada persona escriu alguna cosa o alguna situació que la fa feliç en un paper i se l'enganxa a la samarreta. Ens aixequem i caminem per la classe llegint el que hi han escrit les altres persones. Llavors tornem a seure i el professor o professora demanarà a l'alumnat:

- Hi ha alguna cosa escrita, diferent de la que heu escrit vosaltres, que també us fa feliç?
- Hi ha alguna cosa que ha escrit algú i que a vosaltres no us fa feliç?
- Us ha sorprès alguna cosa?
- Voleu fer alguna pregunta sobre el que heu vist a la resta del grup?

A partir de les seves respostes pot començar el diàleg. El professor o professora també pot preguntar:

- Què tenen en comú les diferents coses que us fan feliç? Podríeu trobar-ne d'altres que també tinguessin això en comú?
- En què es diferencien les coses que us fan feliços de les que dieu que no us fan feliços? Podríeu trobar altres exemples semblants?
- Creieu que és important la felicitat? Hi ha coses més importants?

- Creieu que és important pensar sobre la felicitat?
- Podríeu definir el terme “felicitat”?

Per la classe següent es demana a sis persones voluntàries que escullin cançons o peces musicals que les facin sentir felices.

2a i 3a sessió: escoltem tres cançons per sessió i parlem sobre elles. Es demana que els i les alumnes facin preguntes a les altres persones del grup sobre el que han sentit. El professor també pot preguntar:

- Què ens diu aquesta cançó?
- Què sentim quan escoltem aquesta cançó?
- Per què creieu que aquesta cançó podria estar relacionada amb la felicitat?
- Si diguéssiu el mateix que diu però sense música, ens faria el mateix efecte?
- Què aporta la música que no aporta res més?
- Si haguéssiu de fer una peça musical, per què la faríeu? Què us permetria dir la música que no podeu dir per escrit o parlant?
- Hi ha una relació entre música i felicitat?
- Podríem ser feliços sense escoltar mai música?
- Seríem feliços si escoltèssim tot el dia música que ens agrada, sense fer res més?
- Què és la música?

4a sessió: felicitat, competitivitat, agressivitat. Amb els i les adolescents busquem escenes agressives de pel·lícules que ens agraden. També busquem jocs d'ordinador agressius i espectacles esportius on hi ha escalades d'agressivitat. Es demana al grup que faci preguntes o observacions per a tota la classe a partir del que s'ha vist. També podem preguntar:

- Què ens fan sentir aquestes escenes que hem vist?
- Què ens fan sentir les escenes agressives?
- Heu participat mai d'alguna situació similar? Què vau sentir?
- Creieu que hi ha alguna relació entre aquesta sensació i la felicitat?
- Quines relacions establiríeu entre l'agressivitat i l'avorritament?
- Podem pensar quan estem sent agressius? Podem controlar-nos? Podem pensar en el que sent l'altra persona?
- L'agressivitat i la violència són el mateix? Una persona pot ser violenta i no agressiva? I agressiva però no violenta?
- Hi ha situacions en què ens agradaria respondre amb agressivitat?
- Si una situació és injusta, està bé fer servir la violència per canviar-la?

- Imagineu una situació en què una persona està sent agressiva. Com es deuen sentir les persones del seu voltant?
- Ens agrada sentir-nos poderosos i poderoses?
- Per què ens agrada guanyar als esports?
- Ser una persona competitiva és ser una persona agressiva?
- Quines relacions establiríeu entre l'agressivitat, la violència, la felicitat i la valentia?
- Cal ser una persona valenta per ser agressiva en algunes situacions? Cal valentia per *no* ser agressiva en algunes situacions?

5a sessió: presentem a l'alumnat tres imatges diferents: una mostrant una persona desesperada, una altra mostrant conflictes entre la policia i manifestants i una tercera mostrant una habitació desndreçada. Dialoguem a partir d'elles relacionant-les amb la felicitat. L'alumnat farà preguntes i observacions a partir d'aquestes imatges. A més, podem fer les preguntes:

- Què us fan sentir aquestes imatges?
- Creieu que hi ha alguna relació entre l'ordre i la felicitat?
- Creieu que hi ha alguna relació entre l'ordre i la seguretat? I entre la seguretat i la felicitat?
- Quines relacions creieu que hi ha entre la por i la felicitat?
- L'ordre apareix per si sol o s'ha de forçar?
- Per què no ens agrada el desordre?
- Hi ha alguna relació entre la seguretat i la violència?
- La policia serveix per protegir la nostra felicitat? L'actuació de la policia és agressiva o violenta?
- Hi ha coses més importants que la nostra felicitat?
- Què volem fer amb les coses que ens fan por?
- Creieu que hi ha relacions entre tenir por i ser agressiu o violent?

6a sessió: Ensenyem tres imatges més a l'alumnat: una d'un grup d'amics i amigues, una altra representant una parella d'enamorats segons els patrons de l'amor romàntic i una on surti una persona solitària. Després d'observar-les, l'alumnat fa observacions i preguntes i les comparteix amb la classe. Podem afegir preguntes per fer avançar el diàleg:

- Quina relació hi ha entre amistat i felicitat? Podem ser feliços sense un grup d'amics i amigues?
- Hi ha diferències amor i amistat? Quines relacions hi ha entre l'amor i la felicitat?
- Podem ser persones felices però solitàries?
- Ens fa por quedar-nos soles? No tenir parella vol dir estar sol o sola?

- Acceptaríeu coses que no us agraden per por a quedar-vos sols o soles?
- Som nosaltres mateixes quan estem en grup?
- Pensem més quan estem amb gent o quan estem sols?
- Pensar vol dir parlar amb un mateix?
- Hi ha coses boniques i valuoses que trobem quan estem sense ningú? Quines?
- Creieu que hi ha relació entre la por a quedar-se sol i l'agressivitat? I entre la por i la violència?

7a sessió. Presentem a l'alumnat dos espots publicitaris. Aquest pensa preguntes o comentaris a fer a la resta de la classe. El professor pot fer també preguntes.

<https://www.youtube.com/watch?v=Nen7Cu6SEAM> – Anunci *Coca Cola*.

https://www.youtube.com/watch?v=rkqehuUTQ_4&list=PLA2E182A856EF9C5F – Anunci *H&M*.

- Quin missatge creieu que volen transmetre aquests anuncis Quin concepte de felicitat creieu que transmeten? Hi esteu d'acord?
- Quina relació creieu que els anuncis estableixen entre aquest concepte i els productes estableixen?
- Per què creieu que la publicitat parla de la felicitat?
- Si tinguéssiu tots els diners i poder del món, què faríeu? Poseu exemples de coses que voldríeu fer o tenir.
- Creieu que comprar productes ens pot fer feliços? Es pot comprar la felicitat?
- Sense productes podríem ser feliços? Sense diners podríem ser feliços?
- La vida que ens presenta la publicitat i la nostra vida, són diferents?
- Voldríem tenir una vida com la de la publicitat?
- Quina relació creieu que hi ha entre la felicitat i ser atractius i atractives, estar guapos i guapes?
- És fàcil ser feliç?

8a sessió: llegim en veu alta dos escrits breus, un d'Epicur – dos extractes de la *Carta a Meneceu* –, i un altre d'un testimoni del llibre *Temps de segona mà. La fi de l'home roig*, d'Svetlana Aleksíevitx.

Fragments d'Epicur: Epicuro, *Carta a Meneceo*, a *Obras completas*, traducció de José Vara, Cátedra, Madrid, 2012, p. 87 el primer fragment i p. 90-91 el segon.

Fragment d'Aleksíevitx: Aleksíevitx, Svetlana, *Temps de segona mà. La fi de l'home roig*, traducció de Marta Rebón, Raig Verd, Barcelona, 2016, p. 258-259.

Dedicarem una estona a fer preguntes sobre els textos: paraules que no s'hagin entès, el significat que creuen que tenen els diferents textos, les

relacions que veuen que pot haver entre els diferents textos. Després l'alumnat proposarà les preguntes de recerca i les observacions inquietants a la resta del grup. És important que cada vegada més l'alumnat sigui capaç de generar *preguntes* que obrin un procés de recerca dialògic real, i no només observacions. El professor també pot preguntar:

- Creieu que cal no tenir per apreciar el que tenim?
- Si de cop us ho prenguessin tot, si us possessin en un camp, aïllats, què trobaríeu a faltar?
- Quan busquem grans plaers, tenim en compte els petits plaers?
- Quan busquem grans plaers i no els aconseguim, com ens sentim?
- Quina relació hi ha entre el plaer i la felicitat?
- Quina relació hi ha entre el dolor, el patiment, i la felicitat?
- Algú que pateix pot ser feliç? (Algú que està malalt, algú que ha perdut una persona estimada, etc.)
- Algú que no ha patit mai pot ser feliç?
- Es pot ser feliç en la ignorància?
- Cal ser conscient i pensar sobre quines coses són les més importants, per ser feliç?
- Si no valorem una cosa important que tenim i després la perdem, com ens sentim? Us ha passat mai?
- La felicitat té edat? Les persones joves són més feliçes que les persones grans? La felicitat de la joventut és més o menys real que la de la vellesa?

9a sessió: Donarem a l'alumnat unes frases i haurem de decidir entre tots i totes si el que diu la frase és just o injust. Frases:

- Ajudar a un amic o amiga només perquè esperem que ens ajudi a nosaltres un altre dia.
- Fer veure que ens interessa el que pensa una persona només perquè volem “liar-nos” amb ella i volem caure-li bé.
- Mentir sobre alguna cosa de la nostra vida per quedar bé i que la gent ens admiri.
- Criticar una altra persona perquè volem que la gent pensi que som millors que ella.
- No defensar un amic o amiga perquè ens fa por que, si la defensem, ens atacaran a nosaltres.
- Prendre uns apunts molt bons d'una assignatura però no deixar-los perquè volem treure millor nota que la resta.
- Sentir enveja per una persona a qui tothom estima i voler fer-li mal.
- Criticar a algú perquè és el “jefe” d'un grup dient que “tothom ha de ser igual”, quan en el fons sabem que el que passa és que nosaltres voldríem ser els “jefes” del grup.
- Allunyar-nos d'una persona perquè és llejta.

- Allunyar-nos d'una persona perquè molta gent la critica i ens fa vergonya estar al seu costat.
- Ajudar a un amic o amiga perquè ens l'estimem, independentment del que puguem guanyar fent-ho.
- Interessar-nos realment pel que pensen les altres persones, valorant allò de bo que tenen.
- No fer servir les altres persones com un instrument per aconseguir el que volem nosaltres.
- Dir la veritat sobre nosaltres mateixos, encara que sapiguem que a algú pot no agradar-li el que diguem.
- No voler ser sempre el “jefe” del grup.
- No voler que la gent pensi que som els millors en tot.
- Fer les coses perquè pensem de veritat que són el que hem de fer i no pel que l'altra gent pugui pensar de nosaltres.
- Defensar la gent que ens estimem encara que algú pugui rebutjar-nos per això o que això ens porti problemes.
- Fer cas al que nosaltres sentim per les persones i no fer cas al que l'altra gent diu d'aquestes persones.
- Compartir el coneixement que tenim amb les altres persones encara que aleshores puguin treure millor nota que nosaltres, perquè el que importa és aprendre i no treure bones notes.

Després de decidir si el que diuen les frases és just o injust –cosa que ens pot portar ja a iniciar un diàleg–, l'alumnat plantejarà a la classe preguntes de recerca. El professor pot preguntar:

- Fem sempre allò que és just?
- Per què a vegades no fem allò que és just?
- Creieu que si som justos la gent s'aprofita de nosaltres?
- Imagineu que una persona és *justa* però que es fica en problemes per ser justa i acaba menyspreada, reprimida, torturada. Imagineu una altra persona que és *injusta* però que aparenta ser molt bona: aquesta s'aprofitarà de tothom, tindrà poder, riquesa i molta gent al seu voltant. Quina persona creieu que serà més feliç?
- La felicitat pot estar basada en una injustícia?
- La justícia fa patir? Fa patir massa? És possible ser just i feliç?
- Podem ser amics de persones que són injustes amb nosaltres? Una amistat es pot basar en l'intent d'aprofitar-se de l'altra persona? Una persona absolutament injusta pot tenir amics i amigues?
- Com podem saber si una amistat és real o falsa?
- Creieu que hi ha una relació entre la injustícia i la mentida?

10a sessió: exercici escrit. Model (els conceptes relacionats amb la felicitat poden anar variant):

1. Defineix el concepte *felicitat*.

2. Digueu quines relacions creus que hi ha entre: felicitat i agressivitat, felicitat i plaer, felicitat i patiment, felicitat i riquesa. (Per establir relacions entre la felicitat i un concepte X, pots pensar: ¿és possible la felicitat amb X? ¿I la felicitat sense X? ¿Pot haver-hi X sense felicitat?)

3. Posa un exemple de cadascuna de les relacions que has establert més amunt.

4. La definició que has donat de felicitat és compatible amb les relacions i els exemples que has escrit a les preguntes 2 i 3? Explica, si creus que sí, per què els exemples s'inclouen dins de la definició. Si creus que no, intenta trobar una definició que els inclogui.

D'aquest exercici no s'avaluaran les opinions, sinó la capacitat d'argumentar, de trobar exemples, d'establir relacions i d'autocorregir-se contrastant definicions generals amb casos particulars (al final de l'Annex 2 trobareu la Graella d'Avaluació dels exercicis escrits)

11a sessió: es retornaran els exercicis escrits amb comentaris i establirem un diàleg a partir de les observacions que els comentaris suggereixin a l'alumnat. La nota no es posarà fins *després* d'aquesta segona sessió.

En aquest moment – els últims 30 minuts de la sessió – es farà una autoavaluació de la pròpia participació en la comunitat de recerca. Les preguntes hauran de fer-se en funció de les normes de la comunitat que haurem anat apuntant al llarg de les 10 sessions anteriors, però orientativament oferim aquestes preguntes:

1. Has participat dels diàlegs? Si és que sí, t'ha agradat participar-hi? Si és que no, per què?
2. Creus que han sigut útils aquestes sessions? Tens la sensació d'haver après coses?
3. Has acceptat les crítiques que t'han fet? T'has enfadat amb algú que ha aportat una crítica a allò que tu defensaves?
4. Has intentat ridiculitzar a algú amb alguna de les teves preguntes? Has intentat ridiculitzar a algú que tenia opinions diferents de les teves?
5. Has escoltat als teus companys i companyes abans de criticar-los?
6. Has fet preguntes o has donat directament opinions? Quina diferència creus que hi ha entre fer preguntes i donar opinions?
7. Has après alguna cosa nova gràcies a algun dels teus companys i companyes? Quina? Has canviat la teva opinió respecte d'alguna cosa? Respecte de què?
8. Hi ha hagut algun company o companya que t'ha faltat el respecte?
9. Quina nota creus que hauries de tenir? Per què?

Després d'això es donarà a cada alumne els dos noms dels alumnes de qui haurà d'avaluar la participació durant el segon trimestre.

2n trimestre:

Matèria: Cultura i valors ètics	Curs: 4t d'ESO	2n trimestre
Departament didàctic: Ciències socials i humanitats	Professor/a: Pau Matheu Ribera	Curs 2016-2017

Objectius	Competències	Continguts	Criteris d'avaluació
<p>1. Entendre el grup classe com una comunitat de recerca dialògica i assumir el compromís que implica.</p> <p>2. Reflexionar filosòficament sobre el concepte de <i>sexualitat</i> explorant les relacions que poden establir-se entre aquest i conceptes com ara <i>plaer</i>, <i>masculinitat</i> i <i>feminitat</i>, <i>amor</i>, <i>agressivitat</i>, <i>violència</i>, <i>bellesa</i>, <i>identitat</i>, <i>desig</i>, <i>consciència</i> i <i>llibertat</i>.</p> <p>3. Conèixer què és una bona definició i esforçar-se per definir adequadament conceptes filosòfics i els termes que s'usen.</p> <p>4. Donar raons per justificar els propis punts de vista.</p> <p>5. Posar a prova les definicions i arguments mitjançant exemples i contraexemples.</p> <p>6. Trobar allò que pressuposen les preguntes i els punts de vista.</p> <p>7. Fer inferències a partir de punts de vista o opinions.</p> <p>8. Descobrir arguments fal·laços.</p> <p>9. Descobrir i reflexionar sobre els criteris que fonamenten els judicis.</p> <p>10. Explorar nous punts de vista per</p>	<p><i>Dimensió personal</i></p> <p>1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i ser responsable dels propis actes (objectius 1, 3, 4, 6, 13, 16, 18, 19).</p> <p>2. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar els prejudicis i consolidar el pensament propi (objectius 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 16),</p> <p><i>Dimensió interpersonal</i></p> <p>3. Mostrar actituds de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opcions i creences (objectius 1, 13, 14, 15, 17).</p> <p>4. Aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta (objectiu 1, 14, 15, 16, 17).</p> <p><i>Dimensió sociocultural</i></p> <p>5. Analitzar críticament l'entorn des de la perspectiva ètica (objectius 2, 15 i 18).</p> <p>6. Realitzar activitats de participació i de col·laboració</p>	<p><i>Conceptuals</i></p> <p>1. El concepte de diàleg. Tipus de diàleg. El diàleg com a forma privilegiada de comunicació d'idees, de sentiments i de relació.</p> <p>2. Les condicions del diàleg. Les relacions entre el diàleg i la violència.</p> <p>3. El concepte de sexualitat. Relació d'aquest concepte amb altres conceptes.</p> <p>4. Els mitjans de comunicació: la publicitat, el cinema, les sèries, els videojocs i la música.</p> <p>5. La relació entre els judicis i les emocions.</p> <p>6. El concepte de llibertat i els seus límits i condicions de possibilitat. Relacions entre la llibertat i la consciència.</p> <p><i>Procedimentals:</i></p> <p>1. Definir adequadament: definició i casos particulars.</p> <p>2. Raons, pressupòsits i criteris.</p> <p>3. La relació entre exemples, contraexemples i bones definicions, hipòtesis i arguments.</p>	<p>1. Entén què és una comunitat de recerca i es compromet amb els procediments de recerca i diàleg.</p> <p>2. Reflexiona amb profunditat sobre el concepte de sexualitat i és capaç d'establir relacions entre aquest i altres conceptes, corregint les primeres aproximacions al concepte si les relacions amb nous conceptes així ho exigeixen.</p> <p>3. S'esforça per definir adequadament els conceptes filosòfics i els termes que s'usen en el diàleg a partir de les condicions que ha de complir una bona definició.</p> <p>4. Dóna raons per justificar els propis punts de vista.</p> <p>5. Posa a prova les definicions i arguments mitjançant exemples i contraexemples.</p> <p>6. Descobreix pressupòsits de les preguntes i punts de vista.</p> <p>7. Fa inferències a partir de punts de vista o opinions.</p> <p>8. Descobreix arguments fal·laços.</p> <p>9. Posa de manifest els criteris que fonamenten els propis judicis i els de</p>

<p>donar més riquesa al diàleg.</p> <p>11. Establir analogies.</p> <p>12. Proposar hipòtesis generals.</p> <p>13. Reflexionar sobre els judicis en què es basen les pròpies emocions i les de les altres persones i voler-los comprendre.</p> <p>14. Escoltar les altres persones i voler comprendre els seus punts de vista.</p> <p>15. Examinar la validesa de tots els punts de vista amb independència de la persona que els ha enunciat.</p> <p>16. Autocorregir-se quan les pròpies raons es revelen com a falses o febles.</p> <p>17. Tenir en compte com se senten les altres persones durant el diàleg.</p> <p>18. Analitzar críticament els missatges que la publicitat, els videojocs i la música donen sobre la <i>sexualitat</i> i els <i>rols de gènere</i>.</p> <p>19. Avaluar responsablement el seu propi comportament i participació en la comunitat de recerca, reflexionant sobre la pròpia pràctica.</p> <p>20. Ser competent també de forma escrita en les habilitats de pensament.</p>	<p>que promoguin actituds de compromís i democràtiques (objectiu 1).</p> <p><i>Dimensió comunicativa</i></p> <p>7. Comunicar-se adequadament de forma oral i escrita (objectius 1 i 20).</p>	<p>4. Arguments correctes i incorrectes.</p> <p>5. Relacions entre el nombre de punts de vista analitzats i la veritat. Riquesa de l'argumentació. Diàleg, intersubjectivitat i objectivitat.</p> <p>6. L'analogia i la hipòtesi per avançar en el diàleg i anar més enllà de l'exemple particular.</p> <p>7. Relacions entre escoltar i comprendre, atenció i veritat.</p> <p>8. L'autocorrecció com a condició de l'aprenentatge.</p> <p>9. Expressió escrita i pensament autocorrectiu.</p> <p><i>Actitudinals:</i></p> <p>1. El dret de tot punt de vista a ser analitzat. Jutjar punts de vista i no les persones que els enuncien.</p> <p>2. Acceptar els propis errors.</p> <p>3. Respectar sentiments i emocions. Empatia.</p> <p>4. Responsabilitat en l'autoavaluació.</p>	<p>la resta.</p> <p>10. Busca nous punts de vista per enriquir el diàleg i els aporta.</p> <p>11. Estableix analogies.</p> <p>12. Proposa hipòtesis generals.</p> <p>13. Reflexiona sobre els judicis en què es basen les seves pròpies opinions i les de les altres persones i les intenta comprendre en lloc de simplement reprimir la resposta emocional.</p> <p>14. Escolta les altres persones amb voluntat de comprendre-les.</p> <p>15. Examina la validesa de tots els punts de vista, sense descartar-ne ni acceptar-ne cap acríticament.</p> <p>16. S'autocorregeix quan el grup descobreix mitjançant el diàleg que les pròpies raons eren falses o febles.</p> <p>17. Té en compte com se senten les altres persones durant el diàleg.</p> <p>18. Sotmet a crítica els missatges sobre la sexualitat i els rols de gènere que rep de la publicitat, els videojocs i la música.</p> <p>19. S'autoavalua responsablement fonamentant aquesta avaluació amb raons i evidències.</p>
---	--	--	--

		20. Mostra que és competent també de forma escrita en les habilitats de pensament.
Metodologia emprada: diàlegs filosòfics a partir de <i>recursos</i> i guiats mitjançant preguntes procedimentals i substantives.		

Durant aquestes sessions seguirem la novel·la filosòfica *Ève* de Michel Sasseville que hem citat més amunt. La novel·la està escrita com si fos el diari personal d'una adolescent, l'Eva, i per això ens referirem als capítols pel dia a què corresponen. Aquí donarem les referències del capítol treballat en cada sessió i dels plans de discussió i activitats. Apuntarem només les preguntes i activitats que *no* s'inclouen en el manual.

1a sessió: Llegirem en veu alta el capítol corresponent al dilluns dia 17 de gener, en què es parla sobre les relacions entre el desig sexual, la consciència i la vida. L'alumnat farà preguntes a la resta i iniciarem un diàleg que podem ampliar amb els plans de discussió proposats (Sasseville, 2012, p. 13-17 i p. 92-97).

2a i 3a sessió: Llegirem en veu alta el capítol corresponent al divendres dia 21 de gener. L'alumnat proposarà preguntes per iniciar la recerca. Podem tenir en compte les preguntes i plans de discussió proposats (Sasseville, 2012, p. 18-21 i p. 98-110).

4a sessió: Llegirem en veu alta el capítol del dissabte 22 de gener, en què es parla de les relacions entre el *desig sexual*, la *consciència* i la *llibertat*. Després iniciarem un diàleg amb les preguntes dels adolescents i els plans de discussió proposats (Sasseville, 2012, p. 22-23 i p. 111-114).

5a sessió: Llegirem en veu alta el capítol del dimecres 2 de febrer – ens n'hem saltat dos perquè ens interessa més parlar d'aquests temes. Després els i les adolescents plantejaran preguntes. A tenir en compte les preguntes i plans de discussió proposats (Sasseville, 2012, p. 32-35, p. 123-127).

6a sessió: Ensenyarem a l'alumnat vídeos publicitaris que anunciem productes diferenciadament per a nois i per a noies:

Anuncis ZARA:

https://www.youtube.com/watch?v=J0_L1TPe4UU (home)

<https://www.youtube.com/watch?v=pXvGbOThFwc> (dona)

Anuncis MANGO:

https://www.youtube.com/watch?v=xn1ZH15Y_0 (home) <https://www.youtube.com/watch?v=14-H1psWkg8>

https://www.youtube.com/watch?v=P00HwM_S Js (dona)

L'alumnat farà preguntes a la resta de la classe. Nosaltres també n'aportarem, per si el diàleg es queda una mica estancat:

- Què creieu que volen dir aquests anuncis?
- Què diuen dels homes que hi surten i què hi diuen de les dones que hi surten?

- Què prometen aquests anuncis a la gent que compri aquesta roba? Què prometen als homes i què prometen a les dones?

Exercici: Donarem diversos conceptes i adjectius i l'alumnat haurà de decidir si són més adequats per descriure als homes o a les dones dels anuncis: *Innocència; racionalitat; emoció; irreflexivitat; esbojarrats/esbojarrades; capacitat de control i domini; incapacitat; accessibles; reservats/des; independents; dependents; feblesa; delicadesa; força; domini; control; sociables; fredor; sensualitat; bellesa; maduresa.*

- Esteu d'acord que els homes i les dones són així? Vosaltres creieu que sou així?
- Segons aquestes característiques, ¿qui hauria de manar? ¿qui hauria d'obeir?
- A qui afavoreix aquesta situació?
- Creieu que hi ha una pressió perquè les coses siguin així? Per què creieu que hi és? Com s'exerceix aquesta pressió?

Exercici: l'alumnat haurà de portar exemples d'anuncis que anunciïn un mateix producte per a homes i per a dones.

7a sessió: comentarem els exemples que hagin portat els i les alumnes i els comentarem a classe, pensant de quina manera es distribueixen els conceptes i adjectius que vam fer servir a la sessió anterior.

8a sessió: llegirem en veu alta el capítol del dia 22 de febrer, però només fins la meitat, fins la pàgina 43, perquè és llarg i podem treballar-lo en diferents sessions. L'alumnat farà preguntes de recerca. A tenir en compte les preguntes i plans de discussió proposats (Sasseville, 2012, p. 39-43 i p. 135-142).

9a sessió: llegirem en veu alta el que ens queda del capítol del dia 22 de febrer i el treballarem amb les preguntes de l'alumnat i els plans de discussió preparats (Sasseville, 2012, p. 43-45 i p. 140-144).

10a sessió: llegirem en veu alta el capítol corresponent al dissabte 26 de febrer i l'alumnat proposarà preguntes per iniciar el diàleg. A tenir en compte les preguntes i plans de discussió proposats (Sasseville, 2012, p. 46-48; p. 145-149).

11a sessió: exercici escrit. L'alumnat haurà de respondre a les següents preguntes *justificant les respostes*:

1. Què és la sexualitat? Creieu que és important per la nostra vida? Creieu que té alguna relació amb la nostra identitat? Justifiqueu les vostres respostes i poseu algun exemple que mostri el que voleu dir.
2. La publicitat ens dona models d'homes i de dones. Quines diferències creieu que hi ha entre els nois i noies reals i els models de la publicitat? Creieu que seríem més feliços si fóssim com aquells models? Per què creieu que la publicitat ens dona models? Us agradaria ser com aquests models?
3. Creieu que a vegades donem imatges falses i idealitzades de nosaltres mateixos? Per què creieu que ho fem? Poseu algun exemple.

D'aquest exercici no s'avaluaran les opinions, sinó la capacitat d'argumentar, de trobar exemples, d'establir relacions i d'autocorregir-se contrastant definicions generals amb casos particulars.

12a sessió: comentarem les qüestions que els alumnes creguin rellevants i d'interès dels comentaris que el professor haurà fet als seus exercicis escrits.

Durant la segona part de la sessió es faran les autoavaluacions. Les coavaluacions les faran a casa i les entregaran el dia següent.

Autoavaluació:

1. Has participat dels diàlegs? Si és que sí, t'ha agradat participar-hi? Si és que no, per què?
2. Creus que han sigut útils aquestes sessions? Tens la sensació d'haver après coses?
3. Has acceptat les crítiques que t'han fet? T'has enfadat amb algú que ha aportat una crítica a allò que tu defensaves?
4. Has intentat ridiculitzar a algú amb alguna de les teves preguntes? Has intentat ridiculitzar a algú que tenia opinions diferents de les teves?
5. Has escoltat als teus companys i companyes abans de criticar-los?
6. Has fet preguntes o has donat directament opinions? Quina diferència creus que hi ha entre fer preguntes i donar opinions?
7. Has après alguna cosa nova gràcies a algun dels teus companys i companyes? Quina? Has canviat la teva opinió respecte d'alguna cosa?
Respecte de què?
8. Hi ha hagut algun company o companya que t'ha faltat el respecte?
9. Quina nota creus que hauries de tenir? Per què?

Coavaluació:

1. Creus que accepta bé les crítiques que se li fan? En algun moment s'ha enfadat amb algú perquè li criticava alguna opinió?
2. Creus que en algun moment ha criticat alguna opinió no per l'opinió mateixa, sinó per la persona que l'enunciava?
3. Ha escoltat els seus companys i companyes? Ha deixat parlar a tothom?
4. Creus que ha après alguna cosa nova?
5. Com valeres el procés que ha fet a través dels diàlegs? Quina nota li posaries? Raona la teva valoració.

3r trimestre:

Matèria: Cultura i valors ètics	Curs: 4t d'ESO	3r trimestre
Departament didàctic: Ciències socials i humanitats	Professor/a: Pau Matheu Ribera	Curs 2016-2017
Objectius	Competències	Criteris d'avaluació

<p>1. Entendre el grup classe com una comunitat de recerca dialògica i assumir el compromís que implica.</p> <p>2. Reflexionar filosòficament sobre el concepte d'<i>amor</i> explorant les relacions que poden establir-se entre aquest i conceptes com ara <i>amistat</i>, <i>felicitat</i>, <i>solitud</i>, <i>gelosia</i>, <i>possessió</i>, <i>desig sexual</i>, <i>respecte</i>, <i>enveja</i>.</p> <p>3. Conèixer què és una bona definició i esforçar-se per definir adequadament conceptes filosòfics i els termes que s'usen.</p> <p>4. Donar raons per justificar els propis punts de vista.</p> <p>5. Posar a prova les definicions i arguments mitjançant exemples i contraexemples.</p> <p>6. Trobar allò que pressuposen les preguntes i els punts de vista.</p> <p>7. Fer inferències a partir de punts de vista o opinions.</p> <p>8. Descobrir arguments fal·laços.</p> <p>9. Descobrir i reflexionar sobre els criteris que fonamenten els judicis.</p> <p>10. Explorar nous punts de vista per donar més riquesa al diàleg.</p> <p>11. Establir analogies.</p>	<p><i>Dimensió personal</i></p> <p>1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i ser responsable dels propis actes (objectius 1, 3, 4, 6, 13, 16, 18, 19).</p> <p>2. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar els prejudicis i consolidar el pensament propi (objectius 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 16).</p> <p><i>Dimensió interpersonal</i></p> <p>3. Mostrar actituds de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opcions i creences (objectius 1, 13, 14, 15, 17).</p> <p>4. Aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta (objectiu 1, 14, 15, 16, 17).</p> <p><i>Dimensió sociocultural</i></p> <p>5. Analitzar críticament l'entorn des de la perspectiva ètica (objectius 2, 15 i 18).</p> <p>6. Realitzar activitats de participació i de col·laboració que promoguin actituds de</p>	<p><i>Conceptuals</i></p> <p>1. El concepte de diàleg. Tipus de diàleg. El diàleg com a forma privilegiada de comunicació d'idees, de sentiments i de relació.</p> <p>2. Les condicions del diàleg. Les relacions entre el diàleg i la violència.</p> <p>3. El concepte de sexualitat. Relació d'aquest concepte amb altres conceptes.</p> <p>4. Els mitjans de comunicació: la publicitat, el cinema, les sèries, els videojocs i la música.</p> <p>5. La relació entre els judicis i les emocions.</p> <p>6. El concepte de llibertat i els seus límits i condicions de possibilitat. Relacions entre la llibertat i la consciència.</p> <p><i>Procedimentals:</i></p> <p>1. Definir adequadament: definició i casos particulars.</p> <p>2. Raons, pressupòsits i criteris.</p> <p>3. La relació entre exemples, contraexemples i bones definicions, hipòtesis i arguments.</p> <p>4. Arguments correctes i incorrectes.</p>	<p>1. Entén què és una comunitat de recerca i es compromet amb els procediments de recerca i diàleg.</p> <p>2. Reflexiona amb profunditat sobre el concepte d'<i>amor</i> i és capaç d'establir relacions entre aquest i altres conceptes, corregint les primeres aproximacions al concepte si les relacions amb nous conceptes així ho exigeixen.</p> <p>3. S'esforça per definir adequadament els conceptes filosòfics i els termes que s'usen en el diàleg a partir de les condicions que ha de complir una bona definició.</p> <p>4. Dóna raons per justificar els propis punts de vista.</p> <p>5. Posa a prova les definicions i arguments mitjançant exemples i contraexemples.</p> <p>6. Descobreix pressupòsits de les preguntes i punts de vista.</p> <p>7. Fa inferències a partir de punts de vista o opinions.</p> <p>8. Descobreix arguments fal·laços.</p> <p>9. Posa de manifest els criteris que fonamenten els propis judicis i els de la resta.</p>
--	--	--	--

<p>12. Proposar hipòtesis generals.</p> <p>13. Reflexionar sobre els judicis en què es basen les pròpies emocions i les de les altres persones i voler-los comprendre.</p> <p>14. Escoltar les altres persones i voler comprendre els seus punts de vista.</p> <p>15. Examinar la validesa de tots els punts de vista amb independència de la persona que els ha enunciat.</p> <p>16. Autocorregir-se quan les pròpies raons es revelen com a falses o febles.</p> <p>17. Tenir en compte com se senten les altres persones durant el diàleg.</p> <p>18. Analitzar críticament els missatges que la publicitat, els videojocs i la música donen sobre l'amor.</p> <p>19. Avaluar responsablement el seu propi comportament i participació en la comunitat de recerca, reflexionant sobre la pròpia pràctica.</p> <p>20. Ser competent també de forma escrita en les habilitats de pensament.</p>	<p>compromís i democràtiques (objectiu 1).</p> <p><i>Dimensió comunicativa</i></p> <p>7. Comunicar-se adequadament de forma oral i escrita (objectius 1 i 20).</p>	<p>5. Relacions entre el nombre de punts de vista analitzats i la veritat. Riquesa de l'argumentació. Diàleg, intersubjectivitat i objectivitat.</p> <p>6. L'analogia i la hipòtesi per avançar en el diàleg i anar més enllà de l'exemple particular.</p> <p>7. Relacions entre escoltar i comprendre, atenció i veritat.</p> <p>8. L'autocorrecció com a condició de l'aprenentatge.</p> <p>9. Expressió escrita i pensament autocorrectiu.</p> <p><i>Actitudinals:</i></p> <p>1. El dret de tot punt de vista a ser analitzat. Jutjar punts de vista i no les persones que els enuncien.</p> <p>2. Acceptar els propis errors.</p> <p>3. Respectar sentiments i emocions. Empatia.</p> <p>4. Responsabilitat en l'autoavaluació.</p>	<p>10. Busca nous punts de vista per enriquir el diàleg i els aporta.</p> <p>11. Estableix analogies.</p> <p>12. Proposa hipòtesis generals.</p> <p>13. Reflexiona sobre els judicis en què es basen les seves pròpies opinions i les de les altres persones i les intenta comprendre en lloc de simplement reprimir la resposta emocional.</p> <p>14. Escolta les altres persones amb voluntat de comprendre-les.</p> <p>15. Examina la validesa de tots els punts de vista, sense descartar-ne ni acceptar-ne cap acríficament.</p> <p>16. S'autocorregeix quan el grup descobreix mitjançant el diàleg que les pròpies raons eren falses o febles.</p> <p>17. Té en compte com se senten les altres persones durant el diàleg.</p> <p>18. Sotmet a crítica els missatges sobre l'amor que rep de la publicitat, els videojocs i la música.</p> <p>19. S'autoavalua responsablement fonamentant aquesta avaluació amb raons i evidències.</p> <p>20. Mostra que és competent també de forma escrita en les habilitats de</p>
--	--	---	--

					pensament.
Metodologia emprada: diàlegs filosòfics a partir de <i>recursos</i> i guiats mitjançant preguntes procedimentals i substantives.					

Seqüència didàctica:

1a sessió: llegirem en veu alta el capítol que correspon al dia 7 de març. Després l'alumnat farà preguntes per iniciar una recerca. Podem afegir les preguntes suggerides als plans de discussió (Sasseville, 2012, p. 49-53, p. 150-154).

Exercici: per la següent sessió uns quants voluntaris portaran una cançó, una poesia o una pintura que expressi alguna cosa que, segons el seu punt de vista, no es pot expressar de cap altra manera.

2a sessió: escoltem les cançons i analitzem les lletres. Llavors l'alumnat fa preguntes per iniciar una recerca. Podem afegir-ne de noves:

- Creieu que la persona que escriu la lletra o compona una cançó sap exactament el que vol dir?
- L'art és com una tècnica? Es podria fer un programa d'ordinador que fes art?
- Hi ha coses que només es poden expressar a través de l'art?
- Quan estem davant d'una obra artística, què és més important, entendre o sentir?
- Es pot entendre i sentir alhora? Es pot sentir sense entendre res? Es pot entendre sense sentir res?

3a sessió: llegim en veu alta el capítol del 3 d'abril. L'alumnat fa preguntes per iniciar una recerca. També podem tenir en compte les preguntes i exercicis dels plans de discussió (Sasseville, 2012, p. 54-58 i p. 155-158).

4a sessió: llegim el capítol corresponent al dia 21 d'abril. L'alumnat fa preguntes per iniciar una recerca. A tenir en compte les preguntes i plans de discussió proposats (Sasseville, 2012, p. 59-62 i p. 159-163).

5a sessió: llegim el capítol corresponent al dia 27 d'abril. L'alumnat fa preguntes per iniciar una recerca. A tenir en compte les preguntes i plans de discussió proposats (Sasseville, 2012, p. 63-65; p. 163-166).

6a sessió: llegim el capítol corresponent al dia 28 d'abril. L'alumnat fa preguntes per iniciar una recerca. A tenir en compte les preguntes i plans de discussió proposats (Sasseville, p. 66-69; p. 167-169).

7a sessió: llegim en veu alta el capítol corresponent al dia 3 de maig. L'alumnat fa preguntes per iniciar una recerca. També podem seguir els plans de discussió proposats (Sasseville, 2012, p.70-73 i p. 170-175), en particular els tres exercicis relacionats amb la diferència entre nois i noies.

8a sessió: llegim en veu alta el capítol del dia 29 de maig. L'alumnat fa preguntes per iniciar una recerca. També podem fer els plans de discussió proposats, en especial els que tenen a veure amb una comunitat de recerca. De fet, el professor pot trobar en aquestes pàgines pistes interessants per avaluar si la classe s'ha convertit o no en una comunitat de recerca (Sasseville, 2012, p. 74-79 i p. 176-181).

9a sessió: Llegim en veu alta el segon capítol del 29 de maig. L'alumnat fa preguntes per iniciar una recerca. També podem seguir els plans de discussió proposats (Sasseville, 2012, p. 80-85, p. 182-185).

10a sessió: exercici escrit. L'alumnat haurà de respondre a les següents preguntes *justificant les respostes*:

1. Què és l'amor?
2. Creieu que hi ha diferències entre estimar una persona com a parella i estimar-la com a amiga? Estimem igual un amic que un familiar? Si hi ha diferències, digueu quines hi ha.
3. Es pot obligar algú a estimar? Si algú està amb nosaltres per obligació, ens estima?
4. Què estimem d'una persona? Pot ser que algú canviï físicament i, tot i així, continuem estimant-la?
5. En quines situacions sentim *gelosia*? Són el mateix, la gelosia i l'enveja? Es pot estimar sense sentir-se gelós o gelosa?
6. La definició que heu donat d'amor continua sent vàlida amb les respostes que heu donat a les preguntes següents? Si és que sí, expliqueu per què. Si és que no, expliqueu per què i canvieu-la.

11a sessió: comentem l'exercici escrit i l'alumnat completa les seves autoavaluacions. A casa completa les coavaluacions i les entrega el dia següent. Les preguntes de les autoavaluacions i les coavaluacions són les mateixes que les del 2n trimestre.

12a sessió: valoració general del curs. Es demanarà a l'alumnat que expliqui què els ha semblat la metodologia de la comunitat de recerca, que la comparin amb les altres metodologies docents i intenti trobar coses bones i dolentes de cadascuna d'aquestes metodologies. Finalment, cada alumne podrà escriure una valoració anònima dirigida al professor exposant quines coses no ha fet bé i de quina manera podria millorar-les.

Graelles d'avaluació (es penjaran públicament a l'espai del curs al lloc web del curs)

1. Graella d'avaluació que farà servir el professor per corregir els exercicis escrits i a partir de què es comentarà la correcció dels exercicis durant les sessions posteriors.

L'alumne o alumna...	0 punts	0,5 punts	1 punt
Dóna raons per justificar les seves opinions?	No	Sí, però les raons no suporten lògicament el que vol defensar.	Sí i a més les raons són bones.
Defineix els termes filosòfics?	No	Sí, però no ho fa adequadament (les definicions són exemples o casos particulars)	Sí i a més ho fa adequadament (la definició assenyalava la propietat que comparteixen tots els casos particulars)

Posa exemples i contraexemples?	No	Sí, però els exemples no són adequats.	Sí i a més els exemples són adequats.
Relaciona els diferents conceptes?	No	Sí, però de forma arbitrària.	Sí i a més les relacions que estableix són substancials.
És capaç d'autocorregir-se?	No	Sí, però no exposa les raons de la seva autocorrecció.	Sí i a més exposa les raons que té per autocorregir-se.
Fa inferències d'allò que escriu o ha llegit?	No	Sí, però no relaciona aquestes inferències amb altres afirmacions que escriu o ha llegit.	Sí i a més relaciona aquestes inferències amb altres afirmacions que escriu o ha llegit.
És creatiu o creativa?	No	Sí, però les seves creacions o invencions no tenen relació amb el tema de l'exercici.	Sí i a més aquesta creació enriqueix les seves reflexions al voltant del tema de l'exercici.
Relaciona el que escriu amb el que s'ha parlat durant els diàlegs?	No	Sí, però ho fa de forma superficial i arbitrària.	Sí i a més mostra profunditat en la comprensió dels temes tractats durant els diàlegs.
Utilitza paraules i expressions adequades?	No	Sí, però es nota que no reflexiona abans d'usar les paraules i expressions.	Sí i a més mostra consciència i prudència en l'ús del llenguatge.
Respon totes les preguntes?	No	Sí, però dóna les idees de forma desordenada, aïllada i fragmentària.	Sí i a més relaciona orgànicament les diferents idees que dóna.

L'exercici s'avaluarà sobre 10. Aquesta graella d'avaluació s'ensenyarà a l'alumnat *abans* de fer el primer exercici escrit. Recordem que les notes dels tres exercicis contarán un 30% de la nota final del curs.

2. Graella d'avaluació que farà servir el professor per avaluar les autoavaluacions (10% de la nota) i les coavaluacions (10% de la nota) de l'alumnat. També s'ensenyarà a l'alumnat abans que facin les primeres autoavaluacions del curs.

L'alumne o alumna...	0	0,3	1
Dóna raons per justificar el que diu i la nota que posa finalment?	No	Sí, però les raons no suporten lògicament el que vol defensar.	Sí i a més les raons són bones.
El que reflecteix té relació amb el que ha observat el professor?	El que reflecteix no té res a veure amb el que el professor ha pogut observar durant els diàlegs.	Algunes de les coses que reflecteix tenen a veure amb les que ha observat el professor, però ha omès coses rellevants.	El que reflecteix és coherent amb el que el professor ha observat a l'aula, i fins i tot ha afegit observacions rellevants en què el professor no s'havia fixat.
Respon totes les preguntes?	No	Sí, però de forma superficial.	Sí i a més mostra que ha reflexionat sobre les preguntes.

L'avaluació és sobre 3.