

FILOSOFAR JUNTS PER A DESXIFRAR ELS FENÒMENS SOCIALS DEL MÓN ACTUAL

L'AULA DE FILOSOFIA COM A COMUNITAT DE RECERCA I DIÀLEG

Haizea Arrizabalaga Ezquieta

Director: Josep Temporal

Màster de Professorat de Secundària

Especialitat en Filosofia

Universitat de Barcelona

La Floresta, Barcelona, Maig 2016

SUMARI

Resum/*Abstract*

Paraules clau/*Key words*

1. INTRODUCCIÓ	4
2. LA DESMOTIVACIÓ, PANDÈMIA DEL SEGLE XXI	6
2.1. EL DESPLEGAMENT DE LA DESMOTIVACIÓ EN EL GRUP-CLASSE OBSERVAT	6
2.1.1. L'ESTUDIANT <i>FORMIGA</i>	6
2.1.2. L'ESTUDIANT <i>CIGALA</i>	6
2.1.3. L'ESTUDIANT DESORIENTAT	6
2.2 MAPA D'ANÀLISI DE NECESSITATS	7
2.3. REFLEXIÓ FILOSÒFICOPEDAGÒGICA SOBRE LES CAUSES DE LA DESMOTIVACIÓ	8
2.3.1. ELS POBRES NO PENSEN, O EL BLINDATGE I DESVIRTUACIÓ DE LA FILOSOFIA	8
2.3.2. EL PENSAMENT SENSE L'ACCIÓ: UNA FILOSOFIA DESCOMPROMESA	9
2.3.3. LA JOVENTUT EMMUDEIX PER IGNORÀNCIA	9
3. <i>FILOSOFAR JUNTS</i> : UNA PROPOSTA EDUCATIVA PER A PENSAR EL MÓN	11
3.1. L'ADOLESCENT I LA FILOSOFIA, UNA TROBADA IMPORTANT	11
3.2. PER QUÈ CONSTRUIR UNA COMUNITAT DE RECERCA?	11
3.3. PER QUÈ EL DIÀLEG I D'ALTRES METODOLOGIES INTERACTIVES?	13
3.4. PER QUÈ PENSAR ELS FENÒMENS SOCIALS DEL MÓN ACTUAL?	15
3.5. PER QUÈ ÉS IMPORTANT ARTICULAR AQUESTS ELEMENTS EN UN TOT?	16
4. CONCLUSIONS	17
5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	19
6. ANNEXOS (<i>en document a part sense paginació</i>)	
UNITAT DIDÀCTICA: REPENSAR L'ACTUALITAT DES DE LA FILOSOFIA POLÍTICA DE HANNAH ARENDT	

RESUM

El present treball constitueix, en primer terme, una anàlisi de les causes i conseqüències de la desmotivació de l'alumnat a les actuals aules de secundària i batxillerat. En segon terme, presenta una proposta d'innovació educativa en el camp de l'aprenentatge de la filosofia que doni resposta a aquest problema i que permeti estimular el pensament crític dels joves i revaloritzar l'acció del filosofar, davant la idea de la filosofia entesa com a corpus epistèmic tancat.

Aquesta proposta podria ser escaridament definida en els següents termes: crear una comunitat d'aprenentatge i de recerca a l'aula per reflexionar sobre temes d'actualitat des d'un enfocament filosòfic i a partir de metodologies interactives com són el diàleg, l'estudi de cas o les iniciatives d'intervenció a l'espai públic. En aquest cas es parteix de les reflexions filosòfiques de Hannah Arendt, plenament vigents per a descodificar les complexitats dels fenòmens socials propis de les societats actuals.

ABSTRACT

This work analyses the causes and consequences of the lack of motivation of secondary and high school students. It also makes a proposal of educational innovation in the area of philosophy aiming to tackle this problem by stimulating the critical thought of the young, and reevaluating the action of philosophizing beyond the view of philosophy as a close epistemic corpus.

The proposal may be briefly defined as follows: it aims to create a community of learning and research at the classroom in order to reflect on current issues from a philosophical perspective and interactive methodologies such as dialogue, case study, and intervention initiatives in the public space. In this occasion, the starting point are the philosophical reflections of Hannah Arendt, that continue to be plainly in force to decodify the complexities of social phenomena at the current societies.

PARAULES CLAU

Comunitat de recerca – Metodologies interactives – Pensament crític – Filosofia contextualitzada – (Des)motivació – Aprenentatge significatiu – Fenòmens socials actuals – Hannah Arendt.

KEY WORDS

Research community – Interactive teaching methodologies – Critical thinking – Contextual philosophy – (De)motivation – Meaningful learning – Current social phenomena – Hannah Arendt.

1. INTRODUCCIÓ

L'opinió pública coincideix en el fet que la desmotivació és un dels problemes més estesos i preocupants actualment a les aules de secundària. Això no obstant, hi ha certa controvèrsia no exempta d'esbiaixament ideològic a l'hora d'apuntar a les raons explicatives d'aquest desinterès: hi ha qui ho relaciona únicament amb les característiques de la nova joventut, els canvis de la societat i la desvaloració de l'autoritat en els últims temps; hi ha qui considera, en canvi, que és una qüestió de responsabilitat exclusiva del professorat, que no cerca noves formes d'estimular la curiositat innata dels joves. La realitat, però, és que el factor de la motivació a l'aula inclou, entre d'altres, ambdues variables: la qualitat de les decisions que prenen els docents a l'hora d'ensenyar i el grau d'interès dels alumnes per aprendre. Per tal d'abordar aquesta qüestió des d'un enfocament pluriangular, s'haurà de tenir molt present què caracteritza la cultura juvenil actual, sense deixar de banda el panorama social en el qual s'inscriu, i quin és el paper que juguen els docents en l'aparició i el manteniment de la seva curiositat per l'aprenentatge.

El present article, en primer lloc, reflexiona sobre les causes i conseqüències d'aquest problema, tot partint de les observacions d'un entorn educatiu específic: les classes de l'assignatura de filosofia a una aula de primer de batxillerat nocturn amb una gran diversitat de tipologies d'alumnat tant pel que fa a edats com a recorreguts vitals, d'un centre educatiu situat a un dels municipis de l'àrea metropolitana de Barcelona. L'anàlisi està, per tant, cenyida a la concreció i a les particularitats d'aquest grup-classe. No obstant això, les conclusions que se'n deriven pretenen ser útils en entorns educatius similars i en darrer terme, tenen com a objectiu contribuir a una reflexió universal sobre les causes i conseqüències de la desmotivació dels joves d'avui en dia en el sistema escolar de les societats globalitzades.

En segon lloc, aquest treball presenta una proposta d'innovació educativa que doni resposta al problema global de la desmotivació dels alumnes. Aquesta està basada en diverses millores en el camp metodològic, és a dir, en «com» és portada l'activitat filosòfica a l'aula; i en el camp conceptual, és a dir, en «què» es treballa a classe. Es procura posar en relleu la inseparabilitat, en el context de l'educació secundària i el batxillerat, de dos camps sovint concebuts com a universos independents, a saber, la filosofia i la didàctica. Cerletti (2008: 11) va escriure que «la tarea de enseñar –y aprender– filosofía no podría estar desligada nunca del “hacer” filosofía». Si fer filosofia és treballar en la tensió de la pregunta filosòfica, el doble moviment d'ensenyar i aprendre filosofia ha de construir-se forçosament en l'actualització constant d'aquesta pregunta. Si bé és cert que la didàctica no pot sostenir-se per si sola i necessita nodrir-se i impregnar-se de la filosofia per a ser portada a l'aula, cal subratllar igualment que, en el context de l'educació secundària i batxillerat, és necessari sortir de la fórmula *la filosofia per la filosofia* i recórrer a la didàctica com a eina que ens permeti teixir el contacte entre la filosofia i la realitat social.

És important remarcar que, tot i el seu caràcter innovador, la proposta no surt dels límits marcats per la institució educativa i pot adequar-se perfectament al currículum recollit al Decret 142/2008 de l'assignatura de primer batxillerat «Filosofia i ciutadania», tant pel que fa als objectius, com pel que fa a la metodologia i als continguts. Les millores metodològiques que planteja pretenen reflectir-se en la totalitat del currículum, introduint una nova forma de treballar que faci ús del diàleg i d'altres

metodologies interactives per treballar les qüestions filosòfiques, i que retorni a l'alumnat el seu protagonisme en el procés d'aprenentatge. Les millores de caràcter conceptual haurien de tenir ressò al llarg de tot el curs, però podrien treballar-se amb més deteniment en el quart bloc temàtic, que es titula «La política: democràcia i ciutadania»; i en particular, en el contingut conceptual que pretén fer una «anàlisi i reflexió crítica sobre alguns conflictes latents i emergents de les societats actuals, com el problema mediambiental, els moviments migratoris, les desigualtats socials i econòmiques, la globalització o les formes de participació democràtica per mitjà de les noves tecnologies» (Decret 142/2008: 7).

Dit això, la present proposta podria ser escaridament definida en els següents termes: crear una comunitat d'aprenentatge i de recerca a l'aula per reflexionar sobre temes d'actualitat des d'un enfocament filosòfic i a partir de metodologies interactives com són el diàleg –que, de vegades, pot prendre la forma del debat–, l'estudi de cas o les propostes d'intervenció. S'inspira, per tant, en el concepte de «comunitat d'investigació» i en la importància del diàleg com a eix vertebrador de l'experiència d'aprenentatge promoguts en la proposta educativa «Philosophy for Children», impulsada per Matthew Lipman als Estats Units a finals dels anys 60, i que té una important ramificació a Catalunya: el projecte «Filosofia 3/18» impulsat pel grup IREF. Però a més a més, la proposta procura afegir al diàleg altres metodologies interactives que permetin als alumnes gaudir de les bondats del treball cooperatiu i que ajudin a generar reflexió, crítica, anàlisi i acció en situacions de l'entorn. S'inspira, també, en les propostes que defensen la importància de l'educació en filosofia per afrontar els reptes que plantegen les societats modernes i participar en la transformació social.

La mostra concreta, inclosa com a annex, de l'aplicació de la proposta que es presenta, és un intent didàctic d'analitzar a l'aula temes tan actuals com són la globalització, les migracions o les formes emergents de democràcia participativa, des de l'òptica del pensament de Hannah Arendt, les reflexions polítiques de la qual han estat cabdals per a la filosofia contemporània i destaquen per la seva complexitat, riquesa i vigència en l'actualitat.

En aquesta unitat didàctica es treballarà fonamentalment a partir de dos dels eixos vertebrals de la filosofia de Hannah Arendt: d'una banda, la teoria sobre la banalitat del mal, que fa una anàlisi molt encertada sobre el perquè de l'existència de fenòmens com l'Holocaust i posa en relleu les diferències entre pensament i coneixement; i, d'altra banda, la teoria sobre l'acció política, que mostra la importància del discurs com a eina per a ser-amb-els-altres i la necessitat de reconquerir l'espai públic i polític, que és el principal espai de sentit de l'ésser humà.

Es pretén que els estudiants compreguin no només la punta de l'iceberg en els conflictes socials del món contemporani, sinó sobretot la part invisible, i que siguin capaços de reflexionar-hi des d'una consciència crítica i filosòfica. L'objectiu és, per tant, que els estudiants estableixin un fort compromís amb els principis de justícia i llibertat que reivindica el pensament de Hannah Arendt, i assumeixin un paper actiu en la tasca de fer un món més obert i lliure de totalitarismes.

2. LA DESMOTIVACIÓ, PANDÈMIA DEL SEGLE XXI.

2.1. EL DESPLEGAMENT DE LA DESMOTIVACIÓ EN EL GRUP-CLASSE OBSERVAT

La desmotivació del grup-classe observat no pot ser explicada per una sola causa; cal comprendre el problema en el seu conjunt, tenint present, en primer lloc, que el perfil de l'estudiant nocturn és molt diferent i inclou molta més diversitat que el perfil de l'estudiant diürn, pel que fa a edats, recorreguts vitals, responsabilitats familiars i laborals, i d'altres qüestions ja esmentades anteriorment. De fet, el sentit del batxillerat nocturn rau precisament en la necessitat de construir una via d'estudis que arreglui totes aquelles persones que, per qüestions diverses, no poden seguir el camí acadèmic reglat. A grans trets, podríem esmentar tres perfils d'estudiant del nocturn: formiga, cigala i desorientat.

2.1.1. L'estudiant formiga

Estudiants en la trentena que no van tenir l'oportunitat d'estudiar en el seu moment o que, tenint-la, no van voler o saber aprofitar-la. En aquest grup trobem persones amb fills o amb altres familiars a càrrec seu i persones que treballen a temps parcial o fins i tot a temps complet, qüestions que influeixen en el seu estat anímic i intensifiquen el seu cansament. Tot i que el grau de motivació és elevat i es prenen molt seriosament els estudis, les mancances de coneixements de base i l'*atròfia* de les habilitats de pensament són elevades. Aquesta realitat, conseqüència d'haver-se absentat durant més d'una dècada de l'àmbit de l'educació reglada, els fa sentir sovint frustrats.

La major part dels membres d'aquest grup no té interès a realitzar posteriorment estudis universitaris ni tampoc graus superiors; estudien perquè volen ampliar el seu capital cultural i simbòlic. Els hi costa comprendre el sentit de les qüestions que planteja la filosofia, però mostren interès a aprendre i voluntat de treballar. Assisteixen sempre a classe i són, segurament, el grup més participatiu. A més a més, són un dels elements clau de la cohesió de grup, perquè viuen l'etapa acadèmica com una etapa important i necessària, establint vincles de suport mutu amb la resta dels companys. Les causes de la seva desmotivació són més aviat de tipus sociològic: la dificultat de conciliar vida familiar i laboral amb vida acadèmica i el baix nivell econòmic i cultural.

2.1.2. L'estudiant cigala

Estudiants d'entre 20 i 24 anys que després d'una etapa d'incertesa vital decideixen reprendre els estudis. La gran majoria de persones d'aquest grup vol estudiar posteriorment un grau superior, i algunes poques persones volen fer el salt a la universitat. L'absentisme, però, és recurrent, tot i que poques vegades culmina en fracàs escolar. Quan aquest es dona, acostuma a ser per causes de tipus laboral. En general és un grup caracteritzat per una maduresa intel·lectual, una autonomia i un interès pels conflictes socials del món contemporani destacables, però molt desmotivats per les metodologies i els continguts presentats a l'assignatura de filosofia, en la qual es produeix una escissió entre el pensament i l'acció, entre la teoria i la pràctica, amb un biaix cap al pensament i la teoria.

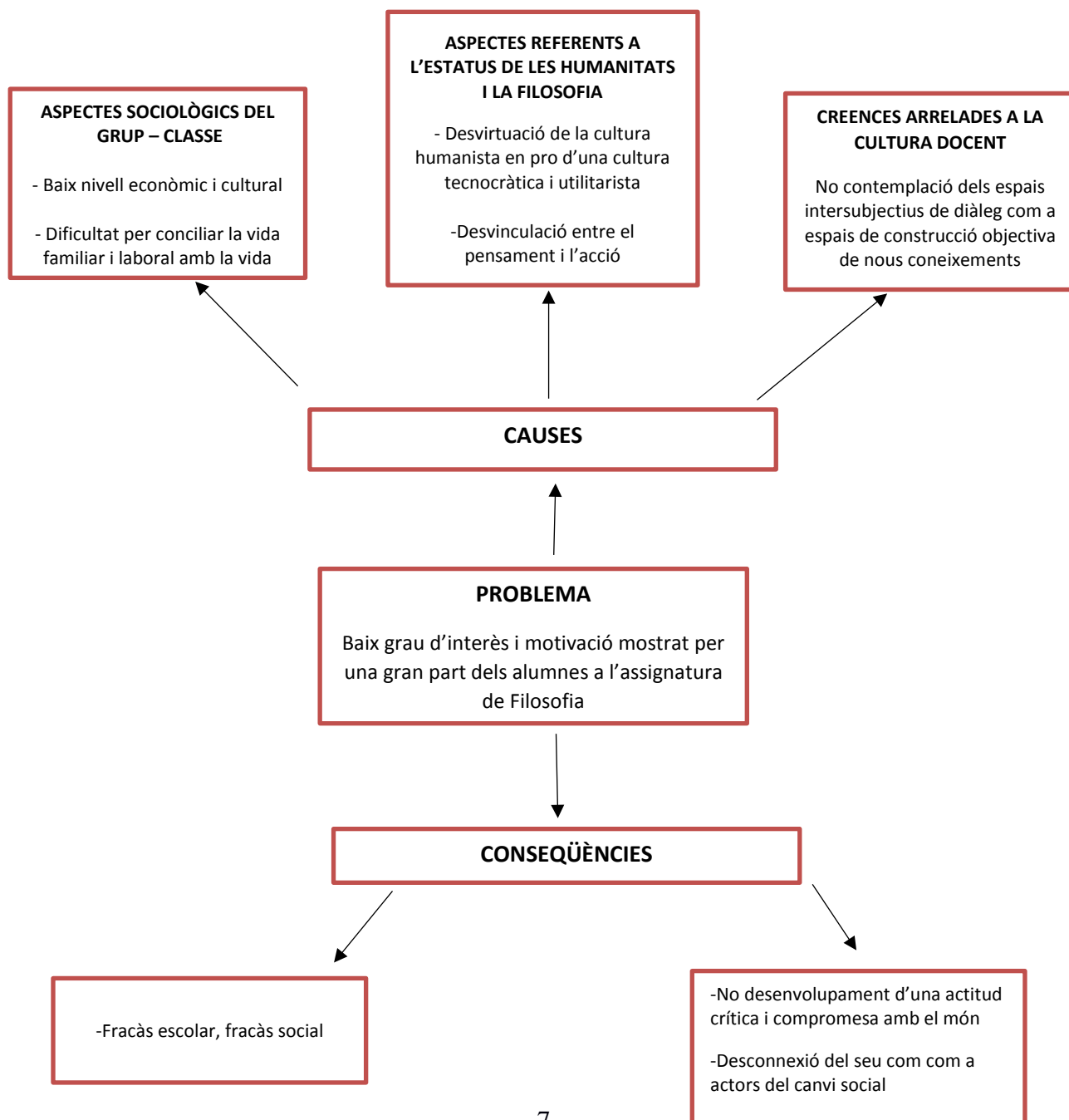
2.1.3. L'estudiant desorientat

Estudiants en l'edat estipulada per a estudiar batxillerat, entre els 16 i els 18 anys. La majoria estudiava al diürn i ha pres la decisió de canviar-se al nocturn, per la influència d'amics o per voluntat pròpia i

desig de més llibertat. Pateixen una desorientació personal i acadèmica força important, i els manca un acompanyament adult que els ajudi a encarar aquesta etapa. El batxillerat nocturn és una via d'estudis que requereix certa autonomia i maduresa dels alumnes per sortir-se'n reeixidament: no hi ha quasi tutories, el contacte amb les famílies és mínim i no hi ha un control d'assistències efectiu. Molts d'ells no són encara prou responsables com per sostenir aquesta independència personal. La majoria d'ells no troba gaire sentit al fet d'estudiar, tenen moltes coses a dir i a qüestionar però se senten incompresos i poc acollits pel sistema educatiu. La seva desmotivació ve marcada, fonamentalment, per certes creences arrelades a la cultura docent, és a dir, per la manera com el coneixement és portat a l'aula. Se senten poc protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge.

2.2. MAPA D'ANÀLISI DE NECESSITATS

A continuació presento el següent esquema, on queda reflectida, de manera clara i explícita, la diagnosi del problema observat, amb les seves causes i conseqüències:



2.3. REFLEXIÓ FILOSÒFICOPEDAGÒGICA SOBRE LES CAUSES DE LA DESMOTIVACIÓ

2.3.1. *Els pobres no pensen, o el blindatge i desvirtuació de la filosofia*

L'any 2011 el filòsof Víctor Gómez Pin va publicar al diari «El País» un text en el qual recuperava l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans: «l'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat». Amb ella pretenia denunciar, irònicament, la mercantilització del sistema educatiu espanyol i el trist lloc al qual quedava relegada la Filosofia, considerada com *un luxe* elitista només apte per a certs esperits.

En aquest article el filòsof rescatava també la tesi platònica que afirma que l'educació no ha de substituir mai les capacitats innates, sinó fertilitzar-les, i argumentava a favor del dret –i del deure– universal de tots els éssers humans d'instal·lar-se en l'actitud d'interrogació pròpia del pensament filosòfic. Més endavant explicitava feia cruament explícit el rol que juga a vegades la institució escolar en la perpetuació de les desigualtats socials: «Es un desprecio a los ciudadanos considerar la vida del espíritu como cosa de minorías exquisitas y designar para el común la alternancia entre un trabajo puramente mecánico (cuando lo hay) y un ocio estéril» (Gómez Pin, 2011). Aquesta sentència fa referència, implícitament, a l'hàbit de blindatge que ha envoltat la filosofia en diferents èpoques durant més de 2500 anys d'història, i que actualment continua envoltant-la amb força com a conseqüència de l'accelerada hipertecnificació, precarització i deshumanització a què ens està abocant el capitalisme en la seva fase de desenvolupament actual. Qui pot dedicar-se a contemplar i qüestionar els fonaments sobre els quals se sustenta el món quan ha de preocupar-se per sostenir, amb prou feines, una vida laboral i familiar, procurant esquivar constantment la caiguda en l'exclusió social? Sembla ser, doncs, que la frase «A millor aliment, millor pensament» continua estant en voga.

En aquest context, doncs, els alumnes amb més baix capital econòmic i cultural són els més afectats i els que se senten més fora de joc. La manera descontextualitzada i allunyada de les inquietuds o interessos reals de l'alumnat amb la qual es presenten sovint les assignatures de filosofia del batxillerat –més a segon que a primer–, fa que una important part de l'alumnat percebi aquesta matèria com un coneixement sense sentit, i això accentua encara més l'esclletxa de la desigualtat social.

De fet, Pierre Bourdieu, en la seva obra *La reproducción*, co-escrita amb el també sociòleg francès Jean-Claude Passeron (1970: 39-108), ja argumentava sobre l'obsolescència de l'ideal kantianista de l'educació universal i treia a la llum una veritat incòmoda, feridora i difícil de pair: l'escola no es constitueix com a l'espai que ofereix la igualtat d'oportunitats als estudiants, sigui quin sigui el seu origen social, ni tampoc com l'espai que possibilita el desenvolupament de totes les facultats pròpiament humanes; l'escola és un instrument de reproducció més de les sòlides estructures socials ja existents. Bourdieu denunciava, a més, que el sistema educatiu dona compte de l'èxit escolar mitjançant la diferenciació entre talentosos i poc dotats, quan en realitat l'èxit escolar pot ser explicat mitjançant el macabre joc de «l'elecció dels escollits», és a dir, de la reproducció *ad infinitum* dels privilegis de classe.

A aquest fenomen sociològic se li afegeix encara un altre de caràcter més global: el fet que vivim en una societat tecnocràtica i utilitarista que desvirtua la cultura humanista i subratlla, estratègicament, el sense sentit del pensament. En un moment històric com l'actual, on el retorn al pensament és urgent

i on calen, més que mai, ciutadans lliures, crítics i autònoms, assistim, en canvi, a l'exaltació de l'heteronomia de la voluntat i al menyspreu de la filosofia. En aquest context, doncs, els alumnes es pregunten pel sentit d'una activitat tan «inútil» com la filosofia en un món que vetlla únicament pel que és útil, fet que fa més palesa encara la seva desmotivació.

2.3.2. El pensament sense l'acció: una filosofia descompromesa

Hi té alguna cosa a dir la filosofia sobre els complexos fenòmens socials del món contemporani? Ha d'intervenir i comprometre's d'alguna forma amb la realitat social del moment, o s'ha de mantenir al marge? Quines conseqüències té l'estudi de la filosofia a secundària sense la vinculació directa amb la reflexió sobre els conflictes del món actual?

La famosa tesi XI de Karl Marx (1845), «Els filòsofs no han fet altra cosa que interpretar el món, però el que cal és transformar-lo», fa referència a la necessitat d'acabar amb la passivitat del pensament teòric i introduir una veritable praxi en filosofia, i és molt adequada per parlar sobre una altra de les causes més importants de la desmotivació dels joves. Recorrent a ella, no vull justificar en cap cas que la filosofia hagi d'esdevenir una arma de combat ni que els docents d'aquesta matèria hàgim d'adoctrinar els alumnes perquè esdevinguin activistes socials. Tanmateix, sí que considero que hem de fer el possible per evitar, a les aules, una filosofia sense aterrar, centrada únicament en elucubracions erudites i desproveïda del contacte amb els conflictes socials emergents o cronificats dins la realitat actual. Si el que volem és que l'alumnat desenvolupi una consciència crítica, autònoma i compromesa amb la construcció d'una societat democràtica, justa i equitativa serà necessari esforçar-se per acabar amb aquesta escissió entre teoria i pràctica, portant a l'aula temes que posin en qüestió les bases de la política i l'ètica actuals, i estimulants el protagonisme dels joves com a actors del canvi social.

És cert que, a diferència de segon de batxillerat, que és un curs enfocat cap a la història de la filosofia i els continguts del qual estan al servei de les proves de Selectivitat, primer de batxillerat és un curs molt més flexible per tractar qüestions filosòfiques en estreta relació amb l'ètica, la psicologia o la sociologia, i en el qual és més factible establir vincles amb la quotidianitat dels adolescents. El professorat de filosofia sol esforçar-se per utilitzar exemples significatius per tal d'il·lustrar certs conflictes morals. No obstant això, aquests exemples es queden sempre en l'estadi de les decisions de responsabilitat individual basades en una visió dicotòmica del bé i el mal, i no tracten de posar sobre la taula conflictes de caràcter més global que despertarien una consciència social i que permetrien construir les bases d'una ètica comunitària.

2.3.3. La joventut emmudeix per ignorància

Una de les qüestions que més em va sobtar durant l'etapa d'observació de les pràctiques va ser que en la majoria d'assignatures no s'establís entre els alumnes un diàleg sobre qüestions afins a la matèria corresponent. Aquesta preocupació adquiriria més pes en les classes de filosofia, en les quals el diàleg es produïa únicament entre el professor i un alumne, i de fet, ni tan sols era un veritable diàleg sinó més aviat una activitat d'avaluació voluntària sobre els coneixements que els alumnes havien adquirit a partir de la lectura de textos filosòfics.

Les preguntes que em van sorgir aleshores van ser les següents: Per què no es produeix un veritable diàleg –i encara més, un diàleg filosòfic– entre els alumnes? Quin paper juguem els docents en l'absència d'un espai d'interacció i construcció conjunta de nous coneixements? Existeix alguna contradicció entre el pretès objectiu de l'ensenyament de filosofia que s'explicita en el currículum de l'assignatura i el mode com aquesta és presentada a l'aula? Com podem introduir el diàleg filosòfic a l'aula per generar coneixement sense caure en el simple intercanvi d'opinions?

Considero que gran part del problema té relació amb certes creences arrelades a una cultura docent que continua ancorada en el model tradicional, a saber, que els alumnes són, durant el procés d'aprenentatge, subjectes passius receptors de nous coneixements i que, per tant, tenen encara poc o res a dir; que els docents són els que posseeixen els coneixements i que els han de transmetre a l'alumnat de manera vertical i unidireccional; i que els espais intersubjectius de diàleg no poden contemplar-se com a espais de construcció objectiva de nous coneixements.

Aquestes creences influeixen en l'atmosfera i el tarannà de la classe, fent que els alumnes concebin la filosofia com un corpus epistèmic que està fora d'ells, i no com una activitat inherent a la condició humana que cal exercitar per a desenvolupar amb plenitud, tal com va afirmar Kant amb la màxima «No s'aprèn filosofia, sinó que s'aprèn a filosofar». A més a més, aquesta manca de diàleg fa que els alumnes es perdin, de retruc, l'experiència de l'aula com un espai de convivència i recerca conjunta, i que no desenvolupin habilitats tan importants com són el treball cooperatiu, la comunicació assertiva o l'escolta activa.

D'altra banda, assumir que els joves tenen poca cosa a dir perquè estan immersos en un procés d'aprenentatge és pressuposar que l'aprenentatge és finit, que existeix una fita fixa de coneixements a assolir, i que quan s'hi arriba, hom pot començar a parlar, mai abans. La mort del diàleg amb la joventut és una de les causes de la mort de la motivació per l'aprenentatge.

3. FILOSOFAR JUNTS: UNA PROPOSTA EDUCATIVA PER A PENSAR EL MÓN

3.1. L'ADOLESCENT I LA FILOSOFIA, UNA TROBADA IMPORTANT

Ensenyar Filosofia és ensenyar una insatisfacció, un desig de coneixement que mai arriba a ser totalment copsat (Cerletti, 2008: 16). Aquesta impossibilitat, aquesta absència o semiabsència de l'objecte de desig, aquesta manca de plenitud és, en efecte, l'essència de l'exercici filosòfic. La promesa que la filosofia ofereix als que s'inicien en ella pot semblar, per tant, almenys en un inici, poc gratificant. Podríem pensar, doncs, que l'activitat filosòfica és adequada únicament per aquells éssers que han assolit una maduresa intel·lectual i emocional capaç de persistir en els moments erms. No obstant això, Irene de Puig, seguint l'estela de Matthew Lipman, assegura que aquells que estan instaurats en l'actitud més propícia per filosofar són els infants, perquè miren el món amb ulls de sorpresa i perplexitat i se senten atrets de manera natural i quasi inevitable per les grans preguntes de la filosofia (De Puig, 2012: 18). Badiou, sense contradir a De Puig, assenyala que són els joves els que estan en el moment idoni per acceptar els riscos de, en paraules de Rimbaud, una *revolta lògica*, és a dir, una reorganització constant de la realitat (Cerletti, 2008: 22).

L'adolescent, gràcies a l'estat d'extrema sensibilitat i rebel·lió en què es troba, pot accedir amb més facilitat que la resta de persones a viure el lloc de la insatisfacció i el qüestionament filosòfic. En tant que docents hem de ser conscients d'aquesta gran obertura i plasticitat, i ser capaços de crear les condicions de possibilitat d'un cert amor o interès cap als horitzons de pensament que obre la filosofia. Per a això hem de comprendre, en primer lloc, la importància que la filosofia pot tenir com a medidora entre l'adolescent i el món i, en segon lloc, la importància del diàleg com a espai on l'alumnat pot fer brollar i expandir el seu pensament.

3.2. PER QUÈ CONSTRUIR UNA COMUNITAT DE RECERCA?

El concepte de «comunitat» en la filosofia contemporània neix a partir de l'esforç per trencar amb el solipsisme cartesià que va caracteritzar la història de la filosofia moderna (Carmona, 2005: 105). L'arquetip del pensador solitari, de la mateixa manera que la de l'artista romàntic que s'aïlla de la societat per donar corda a la creació, ja no correspon a les coordenades viscudes actualment en el món del pensament, la investigació científica o la creació artística. De fet, cada vegada són més les iniciatives en aquests camps que promouen un treball en xarxa, conscients de les bondats que les pràctiques intersubjectives aporten al desenvolupament de les habilitats cognitives i ètiques dels individus que conformen aquesta comunitat i al desenvolupament i avenç de la pròpia recerca intel·lectual conjunta. En referència a la concepció de la intersubjectivitat com a pràctica que nodreix i amplia els horitzons de coneixement, el context educatiu, en aquest cas específicament de secundària i batxillerat, tot i les seves reticències, no es queda enrere: cada cop són més els sectors del col·lectiu docent que reivindiquen una reconfiguració de l'espai físic i simbòlic de l'aula que posi l'accent en el concepte de «comunitat» com a element clau per a l'experimentació d'un canvi de paradigma en l'educació.

El filòsof i pedagog John Dewey fou, probablement, un dels primers a encunyar el terme de «comunitat» en el context escolar, després que el pare del pragmatisme C.S Peirce l'utilitzés en el

camp de la investigació científica, no com una simple agrupació de persones, sinó més aviat com la fusió de diferents subjectes individuals que comparteixen certs objectius i compromisos, en un tot harmònic i coherent. El filòsof i educador americà Matthew Lipman va inspirar-se en aquesta idea i va utilitzar el concepte de «comunitat de recerca» com a pedra angular del seu projecte educatiu transformador «Philosophy for Children», ja esmentat en l'apartat introductori de la proposta.

La creació d'una comunitat de recerca implica una manera de concebre l'aula que s'oposa radicalment al model tradicional dicotòmic, en el qual el professor és un subjecte actiu que transmet un corpus epistèmic a un conjunt de subjectes passius que digereixen i reproduïxen els coneixements rebuts. Una comunitat de recerca implica, doncs, transformar els rols del professor i dels alumnes, atorgant a aquests últims un paper central i plenament actiu en els seus propis processos d'aprenentatge, i posant l'accent justament en la interacció que es dona entre ells. Aquesta idea es fonamenta en les teories socioconstructivistes de Georges H. Mead i Lev S. Vigotsky, les quals consideren que l'aprenentatge és un procés forçosament social, i que és en la interacció amb altres interlocutors que som capaços de construir coneixements, sentiments i valors que no adquiríem en una forma d'aprenentatge individualitzada (De Puig, 2012: 151).

Una comunitat de recerca és, per tant, un espai d'interacció l'objectiu del qual és construir coneixement de manera conjunta. Aconseguir això, però, no és una tasca fàcil, principalment perquè tant docents com alumnes estem habituats a procedir de la manera com ha marcat la tradició educativa del nostre país des de fa dècades, i ens costa, per molt que hi estiguem en profund desacord i li'n detectem totes les mancances, desvincular-nos-hi per aventurar-nos a procedir d'una manera completament nova, desconeguda i, per tant, molt més arriscada. Per fer aquest gir metodològic cal, doncs, un gran esforç i dedicació per part del professorat i de l'alumnat, així com una voluntat de sortir de la zona de confort i acceptar aquest canvi incert que escapa a qualsevol mena d'estructura fixa i previsible.

Constituir una comunitat implica sobrepassar els diferents «jo» individuals per crear un «nosaltres», és a dir, un vincle emocional i intel·lectual que conformi, en tots els membres, el sentiment de pertinença a un grup. Tal com diu Irene de Puig (2012: 153), «implica la creació d'un clima afectiu i de confiança mútua, on l'alumnat pugui parlar i ser escoltat amb respecte, i on l'única regla d'or sigui la correcció i el rigor en les exposicions i en l'argumentació». De fet, una de les característiques més interessants de construir una comunitat és que ja no és únicament el professor qui marca i procura que es compleixin les regles de convivència i de rigor intel·lectual, sinó que tots i cadascú dels individus compromesos «vetllen per la claredat, l'adequació, la coherència i la correcció de les intervencions» (De Puig, 2012: 153), cosa que permet que s'estableixi una dinàmica de coavaluació i cura comuna que neix de l'interior del grup i que no es percep com una imposició externa.

Per tal de fer front al problema de la desmotivació en el grup-classe de primer de batxillerat observat, serà imprescindible dur a terme aquesta tasca de conformació d'una comunitat de recerca. Cal aprofitar el fet que els membres d'aquesta classe hagin aconseguit crear uns vincles emocionals forts, per tal de desenvolupar també uns vincles intel·lectuals. Aquesta és la manera d'aconseguir engrescar-los en el camí de l'aprenentatge i evitar, o almenys minvar l'alt percentatge de fracàs escolar, sovint avantsala del fracàs social. La creació d'aquesta comunitat, a més, permetrà augmentar la quantitat i la qualitat de les intervencions, fent partícips al conjunt dels individus de l'aula i no només a aquells que es postulen com a voluntaris. L'estil maièutic, que el professor de filosofia utilitza com a metodologia clau de les seves classes, serà matisat: el professor no adoptarà una posició

privilegiada des de la qual fer preguntes per avaluar a un sol alumne, sinó que procurarà portar l'estil metodològic del diàleg socràtic al conjunt de la classe amb l'objectiu de facilitar la discussió. Com diu Lipman (1991: 147): «El paper del mestre durant tota la discussió és el d'un interrogador competent». En aquest sentit, diem que la proposta pretén dur a terme una millora en allò que ja es troba a l'aula.

Caldrà, també, fer atenció al concepte de «recerca». Tal com comenta De Puig (2012: 154), «un dels errors més greus de l'educació tradicional és que l'alumnat aprèn els productes finals dels coneixements i els privem del goig del procés de descoberta». En el cas concret del grup-classe de primer de batxillerat observat, la voluntat de recerca hi és present: no podem dir que el professor doni directament el coneixement «ja enllaunat i preparar per ingerir» (De Puig, 2012:154), ja que pren com a punt de partida per a la discussió els relats que extreu del llibre *Lo que Sócrates diría a Woody Allen*; una proposta que connecta filosofia i cinema, i que està en profunda consonància amb el que Matthew Lipman proposa treballar al batxillerat. No obstant això, aquesta voluntat de recerca, que «inclou descoberta, desvetllament, problematització, curiositat, exploració, aventura» (De Puig, 2012: 154), perd força al no ser treballada de manera col·lectiva, i fa que la recerca només sigui significativa per a uns quants alumnes amb un nivell cultural més elevat i amb unes habilitats cognitives i una perseverança més desenvolupades. Crear una comunitat de recerca, doncs, és bàsic si el que volem és minvar les desigualtats socials que ja hi són de base, mantenint l'heterogeneïtat a l'aula. Aquesta pràctica correspon al model educatiu inclusiu, que no s'inclina per la segregació –com és el cas de les pràctiques d'*streaming*–, ni tampoc pel principi clàssic de la «igualtat d'oportunitats» –com és el cas de les pràctiques de *mixture*–, sinó que es fonamenta en l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia que permet l'èxit de tots els membres de la comunitat, tant els que tenen més dificultats d'aprenentatge com els que obtenen sempre bons resultats.

3.3. PER QUÈ EL DIÀLEG I ALTRES METODOLOGIES INTERACTIVES?

En una entrevista publicada al diari argentí «La Capital», el poeta i especialista en educació Carlos Skliar (2008) va comentar el següent: «El principio de cualquier pedagogía es que haya conversación. Me parece que lo que reclaman tanto los jóvenes de la secundaria es que no hay diálogo, por lo tanto no puede haber instrucción ni ningún tipo de explicación. Hoy la conversación tiene que girar en el tono de la sensibilidad y no en el de la moralidad».

El que pretén el projecte «Philosophy for Children» és posar precisament el diàleg al centre de la qüestió pedagògica, i usar-lo com a poderosa eina metodològica per desactivar qualsevol forma d'autoritarisme, adoctrinament o discriminació. Paulo Freire ho explicitava de la següent forma: «El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza» (Freire, 1983: 216). És en la pràctica del diàleg on els alumnes poden desenvolupar les habilitats de pensament. De fet, en el seu origen etimològic, la paraula *logos* es traduïa tant per «raó» com per «paraula», i fins i tot per «sentit». Pensar i parlar són, per tant, dues accions que es presenten unides. Tal com comenta De Puig (2012: 129), «la reflexió comporta diàleg, però també a la inversa, el diàleg comporta reflexió». Tanmateix, el diàleg no només permet posar en acció la dimensió cognitiva dels alumnes, sinó que també activa la seva dimensió ètica, obrint la possibilitat de construir amb l'altre. El diàleg convida a reflexionar conjuntament, des d'una comunicació assertiva que té en compte les idees alienes sense deixar de posar en valor les pròpies; estimula l'escolta activa i el respecte a la dignitat d'un mateix i a la de

l'altre com éssers humans i interlocutors legítims.

Introduir el diàleg a classe com a eix metodològic essencial suposa ser conscients i acceptar que s'introdueix un element de naturalesa canviant que pot capgirar la programació didàctica plantejada pels docents. Cerletti (2008: 52) es pregunta al respecte: «¿Como planificar o diseñar clases en lo que lo fundamental es la irrupción del pensamiento del otro? ¿Cómo planificar lo que debe desbordar la propia planificación?». Aquest és un risc que desperta controvèrsies entre el col·lectiu: hi ha qui té por de perdre el control de les classes, i hi ha qui considera que és una oportunitat per enriquir-les i fer que els continguts esdevinguin significatius i propers als interessos i inquietuds de l'alumnat. Lipman (1991: 146) comenta al respecte:

Fóra molt poc desitjable que el mestre d'aquest programa arribés a sentir que hi ha una quantitat de contingut específic que cal cobrir cada dia, que cal extreure de cada episodi i que els estudiants han de dominar. Al contrari, una classe reeixida generalment és aquella en la qual els estudiants s'embranchen en una discussió que té relació amb una cosa o altra del llibre, malgrat que la conversa pugui apartar-se molt de la lògica inicial.

A més, portar el diàleg a l'aula, de la mateixa forma que crear una comunitat de recerca, no és pas cosa fàcil d'aconseguir, doncs a les nostres societats no es dóna tant de valor com s'hauria a l'expressió oral i la participació en els discursos, símptoma clar d'una democràcia sana on els ciutadans tenen l'art de la paraula:

Una de les raons que el procés de la discussió sigui per als infants tan difícil d'aprendre és que sovint els manquen els models d'una discussió correcta amb la qual puguin identificar-se. És útil per a un infant disposar d'una tradició establerta de discussió que pugui assimilar i amb la qual identificar-se i comprometre's, si és que el diàleg ha de formar part d'una manera significativa del procés educatiu (Lipman, 1991: 148).

La proposta d'aquest article s'inspira força en la idea del «diàleg filosòfic» de Lipman i en certa manera l'adopta i en fa ús; però no pretén ser una proposta d'aplicació de la totalitat dels procediments pedagògics marcats pel projecte «Philosophy for Children». Concep el diàleg com un element clau i necessari a l'aula per enfrontar el problema de la desmotivació de l'alumnat, però no el situa com a eix vertebrador de les classes sinó com a part constituent de diferents metodologies interactives, que són aquelles que estimulen la iniciativa i creativitat dels alumnes, els ajuden a comprendre amb més profunditat el món on viuen i a implicar-se en la seva transformació. Treballarem, concretament, a partir de tres metodologies interactives: l'estudi de cas, que ajuda a aplicar la teoria i els conceptes apresos en l'anàlisi d'una situació real; la proposta d'intervenció, que desenvolupa en els alumnes el seu compromís cívic fent-los participar en projectes que incideixen directament en les necessitats reals del seu entorn; i l'aprenentatge cooperatiu, en què els alumnes treballen en petits grups mixtos i heterogenis de manera coordinada per respondre a tasques acadèmiques. L'ús d'aquest tipus de metodologies està en plena coherència amb la transformació de l'aula tradicional en una comunitat de recerca, atès que vetllen per la cohesió de grup, la construcció conjunta de nou coneixement i el protagonisme de l'alumnat en l'aprenentatge.

Com ja s'ha dit més amunt, la introducció d'aquestes metodologies, té com a objectiu, entre d'altres, augmentar la quantitat i la qualitat de les intervencions dels alumnes, així com procurar la participació d'una majoria del grup-classe. No obstant, tal com Lipman (1991: 149) recorda, «Hi ha infants que parlen poc, però que escolten intensament i de manera constructiva la discussió de la classe. Estan alerta i compromesos en el diàleg, malgrat que no prenguin part activa en la discussió». És important

que el respecte i la cura per la personalitat i la llibertat de cada alumne hi sigui present; segurament això és el que permetrà que, amb el temps, s'engresquin a intervenir en el discurs.

3.4. PER QUÈ PENSAR ELS FENÒMENS SOCIALS DEL MÓN ACTUAL?

En l'apartat de reflexió sobre les causes de la desmotivació he plantejat algunes preguntes sobre la relació que la filosofia ha de mantenir amb la realitat social contemporània. No podem obviar que la filosofia ha estat, des dels orígens i en totes les seves etapes històriques, un intent constant, i no per això sempre reeixit, de comprendre i donar sentit al món i a la condició humana. Les diferents societats d'avui en dia s'enfronten a un repte comú: la configuració d'un nou ordre mundial marcat pel fenomen de la globalització, un fenomen complex i ambigu, ple de contradiccions i de jocs de poder, que posa, però, en evidència la interdependència mundial i la necessitat de pensar la multiculturalitat com l'atribut diferencial d'aquests nous temps.

La reflexió sobre aquest nou escenari es presenta com a necessària i urgent, i un bon lloc des d'on dur-la a terme és la filosofia: «La filosofia afavoreix un enfocament global i crític dels problemes universals de la vida humana i de l'existència, tot lluitant contra el risc de fragmentació i pèrdua de visions més integradores de la societat» (Corcelles i Pujades, 2012: 19). Segons el meu parer la filosofia no pot ser reduïda a una disciplina elitista que es dedica a la reproducció dels coneixements extrets de la història del pensament; ha de concebre's, més aviat, com un «saber que ens concerneix a tots» (Gómez Pin, 2011), que ha d'estar en constant reactualització i en contacte amb el present, i que s'ha de deixar *contaminar* per aspectes d'ordre aparentment extrafilosòfic, com són les qüestions econòmiques, socials, científiques o culturals.

En el context de l'educació secundària i el batxillerat, és bàsic generar, en les assignatures de filosofia, una reflexió, anàlisi i crítica de fenòmens socials que estan tenint lloc tant a nivell local com a nivell global. No té sentit crear una aula aïllada del món on l'aprenentatge es dona de manera completament descontextualitzada; no podem dur a terme aquesta escissió tan brutal entre el context escolar i el context vital i social dels alumnes. Cal generar un contínuum, un sentit, una retroalimentació; cal que els alumnes compreguin que l'aprenentatge es dona en tots els espais de la vida, i que l'aprenentatge, en el context escolar, també ha de versar sobre la vida mateixa.

Aquesta proposta pretén, per tant, fer visibles les connexions existents entre les qüestions filosòfiques i els reptes de les societats actuals. Vol, doncs, estimular una actitud crítica i compromesa en els alumnes vers el món, que els ajudi a comprometre's amb el seu rol actiu com agents del canvi social, contribuint a allò que, d'una forma molt grandiloqüent, en diuen *la formació de ciutadans lliures i responsables*:

Si la filosofía quiere ser útil en la transformación de la sociedad, si la filosofía quiere dar satisfacción a la vinculación con la educación humanizadora y afrontar los problemas y retos de la nueva sociedad (...) debe, desde un planteamiento total e integrado, hacer frente a los problemas que hoy en día surgen, preparándonos para afrontarlos de una manera crítica e innovadora, y para no contentarnos únicamente con lo dado, sino buscar más allá de lo evidente e investigar por el sentido profundo de la realidad, el mundo y de los cambios que en él suceden (Lago, 2006; *citat a* Saavedra, 2011: 187).

Tanmateix, De la Higuera (2008; *citat a* Corcelles i Pujades, 2012: 12) destaca el perill que l'ensenyament de matèries com «Filosofia i ciutadania» no es fonamenti en un enfocament filosòfic

que permeti raonar i aprofundir en les bases de la societat democràtica, sinó que es converteixi en doctrina i acabi defensant uns valors, que per molts laics que puguin ser, es plantegin com els únics, definitius i mancats de problemàtica. Hem d'intentar no tenyir de moralina, en cap moment, la filosofia, ni pretendre adoctrinar els joves, ni tan sols amb la intenció que esdevinguin agents del canvi social. Hem de procurar allunyar-nos de qualsevol tipus d'ideologia, i simplement, obrir la reflexió i el diàleg sobre els canvis que s'estan produint al món, permetent que els alumnes desenvolupin una consciència crítica que els permeti fonamentar el seu propi pensament i els seus propis valors morals.

3.5. PER QUÈ ÉS IMPORTANT ARTICULAR TOTS AQUESTS ELEMENTS EN UN TOT?

Com ja he comentat anteriorment, la creació d'una comunitat de recerca, la centralitat del diàleg i d'altres metodologies interactives i el treball sobre qüestions d'actualitat són elements que, de manera individual, representen la introducció de millores en la realitat del grup-classe observat, però que fusionats i en conjunt esdevenen l'essència d'una proposta de caràcter innovador que creu fermament en la interrelació i interdependència de les decisions que el docent pren tant pel que fa a la metodologia com pel que fa als continguts:

Los docentes que creen en la posibilidad de lograr algún aporte a la transformación de la sociedad no sólo deben llevar estas acciones al aula de clase, sino también, y en función de transformar sus prácticas, tomar posición crítica frente a los supuestos de la educación tradicional, analizar y estudiar el sentido y la pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los objetivos que persigue y el tipo de sujeto que desean formar. (Saavedra, 2011: 188).

Segons el meu parer, seria una pràctica sense sentit portar a l'aula la reflexió sobre fenòmens socials d'actualitat sense concebre la necessitat d'un canvi en la metodologia pedagògica que contempli el rol actiu de l'alumnat, de la mateixa manera que ho seria també crear una comunitat de recerca i diàleg en la qual no s'establissin connexions amb les inquietuds dels adolescents i els esdeveniments i canvis que tenen lloc en el món on viuen. Entendre l'aula com una comunitat de recerca pressuposa vincular l'espai educatiu als ideals de la democràcia, així com introduir metodologies interactives pressuposa concebre els alumnes com a éssers pensants amb plena capacitat no només de reflexionar sobre el món sinó de participar activament en la seva conformació i transformació.

És important subratllar que, tot i posar l'accent en la pràctica filosòfica, aquesta proposta no vol trencar vincles amb la tradició teoricofilosòfica. Això seria convertir l'assignatura de «Filosofia i ciutadania» en un espai basat únicament en l'anàlisi del món actual –més adequat, potser, en l'assignatura d'història–, i en l'activisme social –que té lloc en espais diferents al context escolar–, allunyant-se, així, dels plantejaments i objectius filosòfics inicials. És imprescindible entendre, per tant, que l'aprenentatge d'autors i de problemes filosòfics propis de la història del pensament estan presents en la proposta, i han de ser el punt de partida per tal que la mirada sobre els fenòmens d'actualitat sigui una mirada filosòfica, i no pas una mirada sociològica o política. En la mostra concreta presentada en els annexos parteixo del pensament de Hannah Arendt, tant per la vigència de les seves reflexions filosòfiques, que ens permeten desxifrar com es desplega el *mal banal* en les societats contemporànies, com pel fet d'establir vincles entre la seva teoria sobre l'acció política i fenòmens actuals com ara les noves construccions de l'espai públic a partir de processos de democràcia participativa, o bé les migracions en l'era de la globalització.

4. CONCLUSIONS

Per acabar, presento les conclusions extretes de la realització d'aquesta investigació teòrica al voltant de la qüestió de la desmotivació, les seves causes i les eines que la comunitat educativa té per fer-hi front. Algunes d'aquestes conclusions es recolzen en evidències manifestades durant la meua experiència docent en el curs de primer de batxillerat ja esmentat a l'hora de posar en pràctica certs elements de la proposta d'innovació recollida en aquest article.

A. La desmotivació és, actualment, un dels grans problemes detectats a les aules de secundària, especialment greu perquè la motivació és un factor *sine qua non* de l'aprenentatge. Fer front a aquest problema no implica modificar una sola peça de la *maquinària* sinó portar a terme un canvi de paradigma global en el camp de l'educació. Això suposa una implicació, un esforç i una coordinació de tots els agents que hi formen part, l'articulació dels quals no sempre és fàcil.

B. La desmotivació de l'alumnat no té mai una sola causa: no podem responsabilitzar únicament als docents, o als alumnes, o al tarannà peculiar d'una societat; hi intervenen sempre nombrosos factors. A més, en cada context educatiu concret, la desmotivació pot obeir a raons diferents. En el grup-classe objecte del treball he detectat tres tipus de causes: les que fan referència a aspectes sociològics del grup-classe i de la societat en general, les referents a la crisi de la filosofia, i les causes lligades a una cultura docent basada en un model pedagògic tradicional que no respon a les necessitats educatives actuals.

Aquesta classificació té una finalitat merament analítica, perquè aquestes causes interactuen constantment i, per tant, cal sempre contemplar-les en conjunt. La proposta enfronta alhora causes tan diverses com ara el paper que la institució escolar pot jugar en la perdurabilitat de la desigualtat social, la manca de democratització del coneixement, l'existència d'una filosofia sense aterrar, desproveïda del contacte i el compromís amb la realitat social, el blindatge elitista del coneixement filosòfic, la concepció de l'aula com un espai al marge de la vida, i la concepció de l'aprenentatge com a quelcom finit que pressuposa l'existència d'un corpus epistèmic que cal assolir.

C. Les noves propostes educatives han de partir de contextos educatius concrets i han de procurar-ne la millora. No podem construir propostes d'innovació a l'aire, sinó sempre a partir d'una realitat contextual. És per això que la proposta presentada és la suma de petites millores en el context educatiu d'un grup-classe de primer de batxillerat nocturn les quals, posades en relació mútua, la converteixen en innovadora. La innovació, per tant, passa per vincular elements aparentment distants amb el propòsit de descobrir una nova manera de fer que representi un canvi qualitatiu respecte a la situació de partida.

Les quatre millores que la proposta introdueix són:

- Aprofitar la cohesió i els vincles emocionals ja existents al grup-classe per construir una comunitat de recerca que permeti que els alumnes desenvolupin, també, vincles intel·lectuals entre ells.
- Transformar la pràctica del diàleg socràtic professor-alumne en un diàleg horitzontal entre tots els alumnes, de tal manera que aquesta pràctica no sigui percebuda com una eina d'avaluació sinó més aviat de construcció conjunta de coneixement.
- Passar de l'ús del seminari de lectura i el diàleg socràtic com a únics mètodes a la

diversificació de metodologies que donin dinamisme a l'aula i que estimulin la participació dels alumnes.

- Transgredir els límits de les qüestions ètiques que fan referència a les decisions humanes individuals, molt lligades a la psicologia, per introduir qüestions d'ètica comunitària que despertin la consciència social dels alumnes i que posin en relleu els reptes als quals s'enfronten les societats contemporànies.

D. La filosofia i la didàctica no poden ser concebudes, en el context de l'educació secundària i el batxillerat, com dos camps independents. Cal pensar simultàniament què portem a l'aula –els continguts filosòfics–, i com ho fem –la metodologia didàctica–. Fer innovació en el camp de les metodologies educatives no pot significar mai buidar els continguts de filosofia; no podem desvincular la pràctica filosòfica de la tradició del pensament. Alhora, és necessari obrir noves preguntes i categories d'anàlisi, sense separar-se de l'enfocament filosòfic, que procurin estimular els vincles entre passat, present i futur.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BORDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1979), *La reproducción: elementos para una teoría sobre el sistema de enseñanza*; Barcelona, Laia.

CARMONA, M. (2005), “Investigación ética y educación moral: el programa de filosofía para niños de Matthew Lipman”, *UNICA. Revista de Artes y Humanidades de la Universidad Católica Cecilio Acosta* (Maracaibo, Venezuela), 6 (12): 101-128.

<http://www.redalyc.org/pdf/1701/170121560006.pdf> (consulta: 10 maig 2016)

CERLETTI, A. (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*; Buenos Aires, Libros del Zorzal.

CORCELLES SEUBA, M; PUJADAS FERRER, A. (2012), *La construcció del pensament a l'aula. Filosofia, escriptura i treball cooperatiu al Batxillerat*; Barcelona, Barcanova.

DE PUIG, I. (2012), *Fer filosofia a l'escola*, Vic, EUMO/IREF.

“Filosofia i Ciutadania”, a: “DECRET 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat”, DOGC núm. 5183, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5183/1011499.pdf> (consulta: 10 maig 2016)

FREIRE, P. (1983), *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI.

GÓMEZ PIN, V. (2011), “Filosofía y derechos humanos”, *El País*, 13 novembre.

http://elpais.com/diario/2011/11/13/opinion/1321138804_850215.html (consulta: 10 maig 2016)

LIPMAN, M.; SHARP, A.M.; OSCAYAN, F.S. (1991), *Filosofia a l'escola*; Vic, EUMO/IREF.

MARX, Karl (1845), “Tesis sobre Feuerbach”, a: *Archivo Marx-Engels*.
<https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm> (consulta: 10 maig 2016)

SAAVEDRA, M (2011) “Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación”, *Praxis & Saber, Vol 2, núm 4*, segundo semestre, p.179-200.

SKLIAR, C. (2008), “El principio de cualquier pedagogía es que haya conversación” [Entrevista], *La Capital* (Buenos Aires), 15 marzo.

<http://www.lacapital.com.ar/carlos-skliar-el-principio-cualquier-pedagogiacutea-es-que-haya-conversacioacuten-n258216> (consulta: 10 maig 2016)

6. ANNEXOS.

UNITAT DIDÀCTICA – REPENSAR L'ACTUALITAT DES DE LA FILOSOFIA POLÍTICA DE HANNAH ARENDT

GRUP-CLASSE	DURADA	PERÍODE	CURS ESCOLAR	PROFESSORA
1r de Batxillerat	7 sessions d'1 hora i 30 minuts	Tercer Trimestre	2015-2016	Haizea Arrizabalaga Ezquieta
ÀREES/MATÈRIES	TÍTOL I JUSTIFICACIÓ DE LA UNITAT DIDÀCTICA			
<p>Filosofia i ciutadania</p> <p>Quart bloc temàtic:</p> <p>“La política: democràcia i ciutadania”:</p> <p>«Anàlisi i reflexió crítica sobre alguns conflictes latents i emergents de les societats actuals, com el problema mediambiental, els moviments migratoris, les desigualtats socials i econòmiques, la globalització o les formes de participació democràtica per mitjà de les noves tecnologies».</p>	<p>REPENSAR L'ACTUALITAT DES DE LA FILOSOFIA POLÍTICA DE HANNAH ARENDT</p> <p>Al llarg de la història de la Filosofia la presència de dones pensadores ha estat quasi bé inexistent, no perquè no n'hi hagi hagut sinó perquè qui ha decidit què estava dins o fora de la història del pensament han estat, des de sempre, homes. Hannah Arendt és una pensadora del segle XX fascinant que cal reivindicar, especialment per la vigència de les seves reflexions en contextos i temàtiques tan actuals com les migracions, la globalització o les noves construccions de l'espai públic i polític. És cabdal aprofundir en les dues branques de la teoria política d'Arendt: la banalitat del mal i l'acció política, establint fèrtils vincles amb els fenòmens socials actuals que ens ajudin a desxifrar la complexitat del nostre món.</p>			

OBJECTIUS D'APRENENTATGE	COMPETÈNCIES	CRITERIS D'AVUACIÓ
1. Contextualitzar el pensament polític de Hannah Arendt en el moment històric dels totalitarismes viscuts durant la primera meitat del segle XX i identificar els trets	GENERALS	1. Analitzar, a través de la fotografia i la pintura, les característiques bàsiques del totalitarisme i dels camps de

<p>característics de la teoria de la banalitat del mal.</p> <p>2. Descobrir la vigència de la banalitat del mal en les societats actuals i reconèixer l'urgent retorn al pensament i a la filosofia com a prevenció del totalitarisme.</p> <p>3. Conèixer la teoria de Hannah Arendt sobre l'acció política.</p> <p>4. Establir relacions entre la teoria política de Hannah Arendt i fets rellevants de l'actualitat como són les construccions emergents de l'espai públic i polític, i les migracions de l'era de la globalització.</p> <p>5. Repensar, a través de l'estudi exhaustiu de la realitat i l'estudi de cas, els conflictes socials emergents a la llum del pensament polític de Hannah Arendt.</p> <p>6. Assumir un compromís amb una societat tolerant, reflexiva i lliure de de noves formes de totalitarisme.</p>	<p>1. Comunicativa.</p> <p>2. En recerca.</p> <p>3. En la gestió i el tractament de la informació.</p> <p>4. Personal i interpersonal.</p> <p>5. En el coneixement i la interacció amb el món</p> <p style="text-align: center;">ESPECÍFIQUES</p> <p>1. Anàlisi i síntesi crítica de «documents» (textos, documentals, obres d'art) filosòfics.</p> <p>2. Reflexiva, crítica, dialògica i argumentativa.</p> <p>3. Competència social i cívica</p>	<p>concentració nazis.</p> <p>2. Analitzar, des d'una mirada crítica, les relacions que Hannah Arendt estableix entre el dèficit de pensament i la banalitat del mal, i considerar-les com les causes profundes de l'Holocaust.</p> <p>3. Vivenciar el diàleg interior i la filosofia com a elements indispensables per a desactivar les lògiques totalitàries i per a desenvolupar l'autonomia personal i uns valors morals propis.</p> <p>4. Analitzar, a través de l'estudi de cas, el mode com la banalitat del mal es desplega a les societats en l'era de la globalització.</p> <p>5. Vivenciar i exposar, de forma raonada, a través de l'exercici del debat tolerant i respectuós amb les opinions dels altres, les principals idees de la teoria de l'acció política de Hannah Arendt.</p> <p>6. Proposar iniciatives per a transformar les relacions que s'estableixen en l'espai públic de la nostra ciutat, tenint en compte la teoria política de Hannah Arendt.</p> <p>7. Analitzar, a través de l'estudi de cas, la complexitat de la realitat migratòria que vivim en l'actualitat.</p> <p>8. Aplicar la teoria política de Hannah Arendt als conflictes socials emergents en l'actualitat, proposant-hi solucions.</p> <p>9. Participar amb consciència i sensibilitat en la construcció d'una societat compromesa amb la llibertat i la pluralitat dels seus ciutadans.</p> <p>10. Utilitzar les TIC com a eines ètiques d'aprenentatge.</p>
--	---	--

CONTINGUTS		
CONCEPTUALS	PROCEDIMENTALS	ACTITUDINALS
1. L'Holocaust i la destrucció de la idea d'Humanitat. 2. El dèficit de pensament com a causa profunda dels totalitarismes: la teoria de la banalitat del mal. 3. L'urgent retorn al pensament: la importància del diàleg interior. 4. La vigència de la banalitat del mal en les societats globalitzades. 5. L'acció política: llibertat i pluralitat. 6. Les noves construccions de l'espai públic i polític en les societats contemporànies. 7. La llibertat de moviment i l'actual realitat migratòria.	1. Recerca, processament i anàlisi crítica de la informació a partir de fonts diverses. 2. Anàlisi i comentari de «documents» filosòfics (poden ser textos, pel·lícules, obres d'art, etc.) que susciten problemes èticopolítics d'actualitat. 3. Estudi de cas. 4. Participació en debats filosòfics. 5. Creació de propostes per millorar la complexa realitat social actual.	1. Desenvolupament de l'autonomia personal i d'uns valors morals propis, valorant la importància del diàleg interior. 2. Desenvolupament d'una consciència crítica capaç de comprendre les causes profundes dels conflictes socials del món contemporani. 3. Capacitat d'exposar les pròpies idees amb una certa complexitat i de confrontar-les amb les dels altres. 4. Compromís amb la construcció d'una societat democràtica, justa i lliure de totalitarismes. 5. Respecte i tolerància envers els plantejaments aliens. 6. Creativitat i innovació en l'anàlisi de la realitat i en les propostes per millorar-la.

METODOLOGIES GENERALS

En la creació d'aquesta Unitat Didàctica he volgut experimentar amb les metodologies, i no cenyir-me única i exclusivament a un sol mètode. Les activitats d'exploració de les idees prèvies normalment les farem a partir de recursos no filosòfics com pot ser l'art visual, concretament la pintura i la fotografia (sessió 1). La introducció de nous coneixements la farem utilitzant sovint el mètode de transmissió significativa (sessió 2 i 6) o el seminari de lectures i debat (sessió 4). No obstant això, també utilitzarem altres recursos en els quals l'estudiant esdevé l'element protagonista de l'aula: l'exposició oral (sessió 3 i 5), en la qual els estudiants s'ensenyen i aprenen al mateix temps, portant a terme un procés d'aprenentatge horitzontal i interactiu, o recursos no filosòfics com són els documentals (sessió 1, 6 i 7). Pel què fa a l'aplicació dels coneixements adquirits una de les metodologies més habituals serà l'estudi de cas, utilitzat com a eina per establir vincles entre la teoria filosòfica i la realitat social en la qual estem immersos.

SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS	Materials i Recursos	Organització Social	Temps	Atenció Diversitat	Activitats Avaluació
------------------------------	----------------------	---------------------	-------	--------------------	----------------------

SESSIÓ 1: L'HOLOCAUST I LA TEORIA DE LA BANALITAT DEL MAL

Presentació de la Unitat Didàctica. Explicarem als alumnes el sentit de la Unitat Didàctica, què i com treballarem, i concretarem els criteris d'avaluació.	Quadern virtual de l'estudiant i pissarra digital.	Grup-classe	15 min	Avaluació contínua.	
Exploració de les idees prèvies dels alumnes sobre l'Holocaust. A través de l'art visual (fotografia i pintura), explorarem què és allò que els alumnes saben sobre el règim nazi i els camps de concentració.	Quadern virtual de l'estudiant i ordinadors.	Individual/Grup-classe	25 min	Exploració idees prèvies a través de l'art (adequació als alumnes visuals).	✓ Avaluació inicial
Visionat del documental «Hannah Arendt y la banalidad del mal». Veurem conjuntament a classe aquest documental que narra d'una manera molt pedagògica el judici d'Eichmann i la teoria de la banalitat del mal de Hannah Arendt.	Documental «Hannah Arendt y la banalidad del mal» i pissarra digital o projector.	Grup-classe	22 min	Introducció de la teoria de la banalitat del mal en format audiovisual.	

<p>Petit treball sobre la teoria de la banalitat del mal. En parelles, els alumnes respondran, de manera argumentada, qüestions proposades per la professora en referència al mal banal des de l'òptica arendtiana.</p>	<p>Quadern virtual de l'estudiant i ordinadors.</p>	<p>Parelles</p>	<p>25 min</p>	<p>Treball en parelles</p>	<p>✓</p>
---	---	-----------------	---------------	----------------------------	----------

SESSIÓ 2: L'URGENT RETORN AL PENSAMENT

<p>Repàs del dia anterior. Repassarem els conceptes essencials treballats a la primera sessió «mal banal», «dèficit de pensament » i «manca de diàleg interior» per tal d'introduir nous continguts d'una manera més profunda.</p>	<p>Pissarra digital.</p>	<p>Grup-classe</p>	<p>10 min</p>	<p>Repàs dels continguts clau de la sessió anterior.</p>	
<p>Introducció de nous continguts. Explicarem als alumnes l'anomenada «vida de l'esperit» segons Arendt, i farem especial èmfasi en la distinció entre coneixement i pensament. Els alumnes hauran de prendre apunts, a mode d'esquema, d'aquesta explicació.</p>	<p><i>Power Point.</i></p>	<p>Grup-classe</p>	<p>30 min</p>	<p>Explicació oral amb suport visual de <i>Power Point.</i></p>	

Lectura de l'article de Víctor Gómez Pin «Filosofia y derechos humanos».	Quadern virtual de l'estudiant.	Grup-classe	15 min	Subratllat de les idees més rellevants del text. Seminari de lectura.	
Comentari de l'article «Filosofia y derechos humanos». Després de la lectura, els alumnes faran un comentari guiat amb preguntes sobre la utilitat i la universalitat de la Filosofia.	Quadern virtual de l'estudiant.	Parelles	25 min	Activitat en parelles. Comentari de text compartit.	✓
Repartició dels temes per a les exposicions orals de la següent classe. En petits grups de 4 o 5, els estudiants triaran un tema actual per analitzar com es desplega el mal banal en les nostres societats. Hauran de fer un treball i presentar-lo oralment a la sessió 3.	Quadern virtual de l'estudiant.	Grup-classe	10 min	Grups mixtes.	

SESSIÓ 3: EL MAL BANAL EN LES SOCIETATS GLOBALITZADES ACTUALS

Exposicions orals. Cada grup disposarà de 10 minuts per exposar el tema que han					
---	--	--	--	--	--

escollit.	Pissarra digital.	Grups de 4 o 5	50 min	Treball en grup.	✓ Co-avaluació grupal
Co-avaluació. Cada grup haurà d'avaluar a la resta de grups, seguint la referència de la rúbrica.	Rúbrica.	Grup de 4 o 5	10 min	Co-avaluació grupal amb rúbrica.	
Creació d'un mapa conceptual sobre els temes de les exposicions. En parelles, els alumnes faran un mapa conceptual amb els conceptes clau dels casos presentats.	Ordinadors.	Parelles	20 min	Treball en parelles (tasca de més complexitat que les portades a terme en les anteriors sessions).	
Posada en comú. Acabarem la classe, posant en comú tot el què s'ha treballat a la sessió.	Pissarra digital.	Grup-classe	10 min	Activitat de síntesi.	
Informar sobre les lectures per al següent dia. Els alumnes hauran de llegir i reflexionar sobre alguns textos de Hannah Arendt que parlen de l'acció política.		Grup-classe	2 min		

SESSIÓ 4: L'ACCIÓ POLÍTICA; LLIBERTAT I PLURALITAT

Seminari de lectura de textos filosòfics. De manera conjunta, els alumnes llegiran textos de Hannah Arendt que fan referència a l'acció política.	Quadern virtual de l'estudiant.	Grup-classe	30 min	Seminari de lectura.	
Debat sobre la idea «Tots iguals però tots diferents», base de la teoria política de Hannah Arendt.	Càmera de vídeo.	Grup-classe	20 min	Adequada per aquells alumnes que tenen facilitat en la comunicació oral però no en l'escrita.	✓ Autoavaluació
Revisió del vídeo del debat. Veurem la gravació del vídeo del debat i reflexionarem sobre si s'han portat a terme valors com la tolerància, el respecte, l'escolta i la participació constructiva, elements essencials de la teoria política d'Arendt	Projector i/o pissarra digital.	Grup-classe	30 min	Activitat interessant per treballar la cohesió de grup.	
Autoavaluació: Cada estudiant avaluarà la seva actitud i participació en el debat, a partir de les indicacions de la rúbrica.	Qüestionari. Quadern virtual de l'estudiant.	Individual	10 min		

SESSIÓ 5: CONSTRUCCIÓ DE L'ESPAI PÚBLIC EN L'ACTUALITAT: NOUS MODELS DE DEMOCRÀCIA

Introducció d'iniciatives de reapropiació de l'espai públic.	Quadern virtual de l'estudiant.	Parelles	20 min	Parelles	
Activitat «Transformem la nostra ciutat». En grups de 5, els alumnes crearan una proposta d'intervenció en l'espai públic de la seva pròpia ciutat, aplicant els coneixements adquirits en l'estudi de la teoria política de Hannah Arendt.	Ordinadors.	Grups de 5	45 min	Activitat grupal de creació molt adequada pels alumnes més artístics. Treball per projectes.	
Exposició de les propostes d'intervenció. Cada grup disposarà de 5 minuts per presentar la seva proposta d'intervenció en l'espai públic de la seva ciutat. La resta de grups l'haurà d'avaluar a partir d'un qüestionari.	Pissarra digital.	Grups de 5	25 min	Activitat grupal.	✓ Co-avaluació i avaluació de la professora

SESSIÓ 6: LA LLIBERTAT DE MOVIMENT I L'ACTUAL REALITAT MIGRATÒRIA

Introducció de nous continguts. Explicarem als alumnes les reflexions de Hannah Arendt sobre la llibertat de moviment i la condició d'apàtrida.	Pissarra digital.	Grup-classe	25 min		
Visionat del documental «Sobren Raons. Tanquem els CIE's». Veurem conjuntament el documental, que denuncia l'existència dels centres d'internament per a immigrants, prenent com a exemple el CIE de Zona Franca, de Barcelona.	Projector i/o pissarra digital.	Grup-classe	30 min	Format audiovisual.	
Estudi de cas. En grups de 3, els alumnes hauran d'analitzar profundament un estudi de cas de plena actualitat sobre la immigració, en referència al documental «Sobren raons». i tenint en compte la teoria política de Hannah Arendt.	Quadern de l'estudiant.	Grups de 3	25 min	Activitat grupal. Molt significativa per la seva gran actualitat.	✓
Co-avaluació. En grups de 3, els alumnes avaluaran la resolució de l'estudi de cas	Qüestionari. Quadern de				

d'un altre grup.	l'estudiant.	Grups de 3	10 min	Activitat grupal.	
------------------	--------------	------------	--------	-------------------	--

SESSIÓ 7: L'IMPERATIU CATEGÒRIC DE THEODOR ADORNO DES DE L'ÒPTICA DE HANNAH ARENDT

Lectura de la tasca d'avaluació final i resolució dels possibles dubtes. Llegirem conjunta i atentament la tasca final i resoldrem els dubtes que hi puguin aparèixer.	Quadern de l'estudiant i ordinadors.	Grup-classe	10 min	Espai per a preguntes i resolució de dubtes.	
Examen. Els alumnes hauran de fer propostes per a complir amb l'imperatiu categòric d'Adorn «Actua de tal manera que Auschwitz no es torni a repetir», inspirant-se en les preguntes-guia que es plantegen.	Quadern de l'estudiant i ordinadors.	Individual	1h 20 min		✓