

Apunts de classe:
La lectoescriptura epistèmica a través del
treball col·laboratiu

2016-2017

Universitat de Barcelona
Màster en Formació del Professorat de Secundària
Especialitat de Filosofia
Tutora: Glòria Arbonés Villaverde

Enric Torrens Torres

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	2
1.1. Resum	4
1.2. Paraules clau	5
2. DIAGNOSI DESCRIPTIVA	6
2.1. L'<i>Statu quo</i> de la realitat a l'aula	6
2.2. Causes: Una lògica conseqüent	8
3. PROPOSTA DE MILLORA	13
3.1. Fonamentació teòrica de la millora	14
3.2. Una mostra concreta de l'aplicació de la proposta	18
3.2.1. Objectiu general	19
3.2.2. Objectius específics	19
3.2.3. Mètode i eines	20
4. CONCLUSIONS	23
5. BIBLIOGRAFIA	25

Aquest treball proposa una metodologia que permeti fer més significativa la tasca tradicional de la classe magistral duta a terme dins les aules de Filosofia. Una metodologia que insta a l'alumnat a participar en el propi procés d'aprenentatge i que pretén posar de manifest els beneficis de la participació en la condició social de l'ésser humà. Una metodologia basada en la lectoescriptura com a punt fonamental per a l'apropiació dels coneixements i per a l'apropiació del llenguatge per expressar-los.

Potser una *entelèquia* que pot realitzar-se? Potser una *utopia* que pot trobar el seu lloc?

Frisant per posar-la en pràctica...

This paper proposes a methodology to do more meaningful the traditional work of masterclass conducted in classrooms of philosophy. A methodology that encourages students to participate in their own learning process and aims to highlight the benefits of participation in the social condition of the human being. A methodology based on literacy as a key to the appropriation of knowledge and appropriation of the language to express them.

Maybe it is an *entelechy* that can be done? Perhaps it is an *utopia* that can find its site?

Waiting to put it into practice...

1. INTRODUCCIÓ

Desde luego, para practicar de este modo la lectura como arte se necesita ante todo una cosa que es precisamente hoy en día la más olvidada –y por ello ha de pasar tiempo todavía hasta que mis escritos resulten «legibles»–, una cosa para la cual se ha de ser casi vaca y, en todo caso, no «hombre moderno»: el rumiar...

Sils-Maria, Alta Engadina, julio de 1887

(Nietzsche, 2006:36)

La vaca, de la mateixa manera que qualsevol rumiant, és un animal la supervivència del qual està determinada per la seva capacitat de digerir quelcom que presenta dificultats en la digestió. És per això que la vaca necessita repetir durant moltes hores un procés que per a altres animals (com l'ésser humà) sembla funcionar de manera més primària o directa. La vaca ha de mastegar, empassar i, més tard, tornar a repetir el procés per tal que l'aliment del qual depèn la seva existència pugui ser digerit i puguin ser incorporades les seves propietats alimentàries significatives per a la supervivència de l'animal i, per tant, pugui produir-se la perpetuació de la seva espècie.

La condició de «rumiant» sembla allunyada de la condició de possibilitat biològica de l'ésser humà. No és així com funciona el sistema de perpetuació biològica de l'ésser humà de la mateixa manera que no és així com es perpetuen els primats emparentats directament amb la raça humana. Però, si hi ha quelcom que diferencia l'ésser humà de la resta d'existències biològiques és, precisament, un «rumiar» propi de la seva capacitat lògico-simbòlica i de la seva capacitat tecnològica. El símbol i la tècnica són conseqüència directa d'aquest “donar voltes a les coses” amb l'objectiu de treure'n quelcom significatiu.

El *logos* és la capacitat de dir, de predicar, de relacionar, de parlar de quelcom amb certa significació. El *logos* és la capacitat lingüística i la capacitat lingüística està adreçada a l'enteniment, la comunicació i l'acord entre els individus. El *logos* és precisament allò que ens apropa més a la condició de «rumiant» a la que fa referència la ironia de Nietzsche.

La llengua catalana fa notar aquí la capacitat analògica del llenguatge per aconseguir expressar quelcom difícil d'expressar en termes estrictament humans. «Rumiar», en català, pot fer referència tant al procés digestiu dels animals «rumiants» com a la capacitat reflexiva exclusiva, pel que sabem fins ara, de l'ésser humà.

El llenguatge humà té la capacitat de dir molt més del que està supeditat a la pròpia existència i supervivència individual però el seu origen és pragmàtic, està ancorat a la

utilitat, a la necessitat de supervivència, i és necessàriament social. És per això que la condició de possibilitat del pragmatisme del llenguatge és la seva capacitat de trobar un acord entre les diferents interpretacions sobre el que poden significar les diferents manifestacions lingüístiques referides a la supervivència i a la convivència.

Trobar un acord significant requereix d'un procés que no és directe, requereix d'un moviment d'anada i tornada de la mateixa manera que la vaca necessita repetir el procés digestiu per possibilitar una correcta ingesta. Això vol dir que el procés de comprensió o acord en el significat no pot donar-se correctament en un context en el que la velocitat, que és paradigmàtica en la societat actual, obliga a la instantaneïtat i a l'efimeritat. Essent el principal condicionant de les relacions entre els individus humans i de la possibilitat de l'acord o, si més no, d'una semàntica compartida que pugui fer-lo possible.

Aquest «rumiar» propi de l'ésser humà és indispensable en els processos d'aprenentatge, ja sigui per dur a terme un aprenentatge memorístic o per dur a terme un aprenentatge més profund i significatiu. La repetició és la clau per “naturalitzar” hàbits o estratègies però aquest «rumiar» té més a veure amb l'aplicació continuada, en diferents contextos i des de diferents mirades, del llenguatge. Només utilitzant el llenguatge ens podem entendre i això ha de passar necessàriament per compartir una semàntica. Una semàntica compartida que, tot i utilitzar la mateixa llengua, no està garantida. És en l'ús dialògic del llenguatge que es pot reconstruir una semàntica compartida que afavoreixi l'acord.

L'aula és un lloc privilegiat per “pasturar” i alimentar la competència lingüística que ha de poder obrir les portes a les altres habilitats. El diàleg, la conversa, el debat, tot allò que implica la comunicació entre dues o més persones és una experiència social, és una experiència vital de convivència que ha de pivotar entre la paciència, el respecte, el contrast, la possibilitat d'acord entre els diferents individus, entre el jo i els altres. En definitiva, la comunicació lingüística és una experiència relacional que demana una concepció del temps allunyada de la instantaneïtat i l'efimeritat.

1.1. Resum

La societat actual és una societat de la informació que s'articula, encara, amb la lògica de la societat del consum descendent directa de la societat industrial. La ciutadania actual és una ciutadania consumidora i poc productiva. La societat del coneixement és una entelèquia per a la qual encara no estem socialment disposats.

Aquest fet social es veu reproduït en la disposició de l'alumnat de l'etapa d'ensenyament secundari que és passiva i consumidora i reproduït també en la inèrcia reproductora de la disposició del professorat.

La situació que es dóna a les aules és propícia per explicitar una situació fenomenològica en la que es duen a terme diferents projectes d'*ésser en el món* (Dasein) abocats a dur una activitat hermenèutica per tal de desvelar els significats dels continguts que s'han de treballar entre docents i discents en les diferents assignatures que tracten la Filosofia a l'ensenyament secundari.

La metodologia més emprada (i esperada per l'alumnat) a les aules de secundària segueix essent l'explicació-exposició oral del docent o classe magistral. Entenc que la meua proposta ha de bascular entre diferents metodologies que tenen el seu abast i els seus avantatges però un canvi-aprofundiment en la metodologia més emprada pot tenir conseqüències més significatives en els processos d'aprenentatge.

Innovació o millora? No proposo res especialment nou. La intenció és instaurar mètodes d'aprenentatge propis de nivells més acadèmics (universitat) en el context de l'educació secundària per tal d'equilibrar la força que té la cultura actual del consum irreflexiu des de la passivitat i això potser sí que és nou. Em proposo posar en joc el llenguatge, oral i escrit, des de la fenomenologia i l'hermenèutica ineludible en la transferència de cossos de coneixement filosòfic a partir de la lectoescriptura.

Hermenèutica docent i hermenèutica discent: dos espais semàntics i de creació que necessàriament s'han de trobar en una *fusió d'horitzons* per tal d'ampliar-se mútuament en la direcció d'un aprenentatge significatiu que també és un "ensenyament" significatiu. La proposta tracta de posar en joc l'expressió lingüística dels alumnes, els seus coneixements previs, les seves habilitats i també les mancances o dificultats. Des del llenguatge i la narrativa del docent i dels autors dels textos filosòfics escollits per a les PAU, l'escriptura i la lectura poden servir com a mètode i guia per a una interpretació construïda col·lectivament.

La proposta pretén possibilitar i afavorir un aprenentatge significatiu més enllà de l'assignatura en qüestió. Està destinada a fomentar la cultura de l'esforç i el treball col·laboratiu per a l'assoliment d'un coneixement i una consciència social, crítica, reflexiva, respectuosa i basada en el diàleg i el consens. La seva aplicabilitat és àmplia i adaptable a qualsevol assignatura de l'etapa.

Aquesta proposta de millora vol crear l'hàbit en el registre d'evidències d'aprenentatge a través de l'*apropiació del llenguatge* i els conceptes propis de cada assignatura de manera col·laborada. Es tracta de trobar una *semàntica compartida* entre l'alumnat i el docent a través de l'escriptura i també a través de l'expressió oral d'idees, opinions, valors, creences i concepcions pròpies de la realitat.

La metodologia passa per donar un lloc preponderant en l'avaluació de l'assignatura (Història de la Filosofia) a la presa d'apunts durant les sessions expositives a l'aula i fer

un treball col·laboratiu (per parelles o en petit grup) en la confecció d'un recull d'apunts compartits en un document de *Google Drive*, on hi hagi evidència de tot allò tractat a l'aula i que servirà per preparar l'assignatura i les diferents activitats d'avaluació complementàries.

La idea és que el mètode sigui útil per preparar les proves de Selectivitat, per tant, l'examen en forma de comentari de text seguirà tenint un pes important però el 50% de l'avaluació dependrà d'aquestes tasques procedimentals i col·laboratives. El docent mantindrà contacte virtual amb cada grup per tal de donar una guia durant el procés, fer propostes i correccions intentant mantenir continuïtat en el contacte (Flipped Class-room) i es faran reunions amb cada grup per avaluar el procés. Es procurarà donar prioritat a la confecció d'apunts propis i a l'aula es treballarà principalment amb metodologia manuscrita perquè és més àgil i possibilita diferents maneres d'enregistrar informació (mapes conceptuals, dibuixos, esquemes, ...) a més d'evitar la distracció i l'hàbit de la "multi-pantalla".

La tasca principal consistirà en un registre manuscrit individual a l'aula durant les diferents classes, expositives, dialogals, audio-visuals i un registre virtual col·laboratiu en les Flipped Class-room fora de l'aula. Tant el treball individual com el col·laboratiu tindran un pes del 50% de l'avaluació. L'altre 50% de la nota correspondrà a l'examen en forma de comentari de text com a simulació de les PAU.

El beneficiari d'aquesta proposta de millora és l'alumnat de l'etapa d'Educació Secundària, concretament destinat al curs de 2on de Batxillerat en l'assignatura Història de la Filosofia però la proposta té aplicabilitat en tots els cursos amb la conseqüent adaptació als nivells i matèries, fins i tot, a les etapes educatives anteriors.

També és una proposta que pot esdevenir, si té un èxit significatiu, una prova pilot per instaurar al centre la metodologia de manera sistemàtica i adaptar-la als diferents nivells educatius (diaris de classe, ...). No hi ha molta investigació en el camp de la lectoescriptura epistèmica i aquest projecte pot servir com a estudi pràctic per recollir evidències dels beneficis que pot aportar la lectoescriptura en l'etapa de l'ensenyament secundari, per fonamentar de manera pràctica la metodologia i procurar promocionar-la en la comunitat educativa.

El projecte no té un cost significatiu i no demana de gaires recursos. És una aposta de treball a llarg termini i amb pretensió de sistematització, això vol dir que s'haurà de valorar i avaluar de manera continuada la sostenibilitat i l'èxit del projecte.

Per començar, caldria posar-lo a prova durant un curs (no menys) i procurar avaluar els resultats amb l'alumnat. Segurament caldrà ampliar el projecte a més d'un curs per poder tenir dades significatives de l'èxit o els resultats del projecte.

1.2. Paraules clau

La societat de la informació; la societat del consum; la societat del coneixement; Aprenentatge significatiu; Lectoescriptura epistèmica; Fenomenologia; Hermenèutica filosòfica, docent i discent; Semàntica compartida; Apropiació del llenguatge; Fusió d'horitzons; Apunts i treball col·laboratiu; Flipped Class-room; Zona de Desenvolupament Pròxim; Coavaluació.

2. DIAGNOSI DESCRIPTIVA

2.1. L'*Statu quo* de la realitat a l'aula

La lectoescriptura és un procés bàsic per a l'aprenentatge i, com a tal, s'inicia en etapes primàries del sistema educatiu (a partir dels 6-7 anys). És un aprenentatge sense el qual es fa difícil pensar que es puguin assolir les competències bàsiques que s'espera que es dominin en acabar l'etapa d'educació obligatòria. Les bases d'aquest aprenentatge s'aprenen de manera significativa i pragmàtica però, més enllà d'aquest primer i crucial moment, el mètode no queda sistematitzat de manera significativa i aquest fet provoca situacions com les que he observat durant el meu període de pràctiques dins les aules de secundària.

La meua experiència com a docent en pràctiques m'ha donat la possibilitat de fer una observació, encara que bastant parcial, d'allò que passa dins les aules en les que s'ensenya Filosofia. En les assignatures pròpiament filosòfiques que he pogut observar, concretament Filosofia de 1er de Batxillerat i Història de la Filosofia de 2on de Batxillerat, he pogut constatar que la relació que té l'alumnat amb la Filosofia és una barreja de certa distància o estranyament i moments de descoberta d'un lligam proper, personal, potser inesperat, amb les inquietuds pròpies de la Filosofia. Això fa que els alumnes estiguin d'alguna manera "descol·locats" en la relació que tenen amb l'assignatura.

El mètode observat és el de la classe magistral que, per altra banda, és el més utilitzat no només a les classes de Filosofia. He tingut l'oportunitat de contrastar la meua experiència amb la d'alguns col·legues de professió (i companys del màster) per poder tenir una visió una mica menys parcial de la situació a les aules i molts m'han constatat una preponderància de la classe magistral, una actitud bastant passiva de l'alumnat vers els seus processos d'aprenentatge i una excessiva confiança en els materials proporcionats o proposats pel professorat (llibres de text, dossiers per a l'alumnat, dictat de continguts, ...). També he pogut observar que no hi ha gaire hàbit de lectura i d'escriptura, si menys no, en la manera en com les hem entès tradicionalment. La lectura i l'escriptura que es practica és una lectura i una escriptura ràpides i superficials, una mena de lectura i escriptura de "titulars periodístics" o "de 140 caràcters", poc profunda i poc propensa a la reflexió. La relació que tenen els estudiants amb la lectura i l'escriptura, amb l'adquisició de coneixement en definitiva, es mou a través de paràmetres de memorització a curt termini, d'instantaneïtat, d'efimeritat i de consum passiu d'experiències poc participades de manera col·lectiva.

Com deia, no he pogut copsar gaire l'esperit participatiu i co-responsable que es fa tan necessari per poder establir un procés d'aprenentatge significatiu a partir de la motivació, l'atribució de sentit a les tasques encomanades, l'apropiació dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i l'apropiació del llenguatge propi de la Filosofia.

Cal dir que en el meu torn d'intervenció a l'aula he optat per fer seguidisme de la metodologia del meu tutor amb la intenció de no "descol·locar" gaire més un alumnat amb una inèrcia i unes expectatives en el mètode i el procés del curs i les assignatures. Se'm va proposar prendre la responsabilitat de participar en l'avaluació del 50% del

trimestre. Ho vaig acceptar amb motivació però amb consciència del pes de la responsabilitat que això suposava.

He pogut experimentar de primera mà la dificultat que implica fer canvis realment significatius per un espai curt de temps en una metodologia que sembla tenir la seva pròpia inèrcia. L'alumnat ha fet el seu paper, ha seguit el guió preestablert per aquesta inèrcia metodològica i també per una concepció, socialment sostinguda, del que significa aprendre. Els estudiants són propensos a l'adquisició de coneixements amb paràmetres de mercat, és a dir, a l'adquisició de productes acabats i preparats per al consum. Predomina a l'aula el paràmetre adquisitiu i molt poc el creatiu o productiu. En aquesta situació, no ajuda gaire una metodologia expositiva dels continguts perquè es perpetua una actitud passiva, l'alumnat es comporta com si estigués davant d'un aparador d'informació, continguts o coneixements i les propostes puntuals d'experiència dialogal, de treball creatiu o de producció escrita no són gaire reeixides, precisament perquè són puntuals.

L'alumnat té una disposició de perspectiva individual(ista) poc propensa a la participació i al treball col·laboratiu.

Aquest fet es tradueix en dificultats per expressar-se de manera reflexiva, argumentada i crítica tant oralment com per escrit. És lògic, si no hi ha hàbit en l'ús del llenguatge de manera activa en el context de l'aula no es pot demanar que s'assoleixin aquestes competències de manera significativa.

Cal dir que les hores destinades a treballar la Filosofia en els instituts és molt insuficient i això provoca que els docents hagin de fer malabars amb els continguts, les metodologies i les disposicions contextuais de l'alumnat. Des del punt de vista del professorat, el mètode de la transmissió de cossos de coneixement o classe magistral és un mètode molt útil per construir una narrativa coherent i exhaustiva sobre els continguts, optimitza com qualsevol altre mètode el temps per impartir la matèria però no facilita un canvi en la inèrcia passiva de la disposició dels estudiants.

2.2. Causes: Una lògica conseqüent

Todo lo que era sólido y estable es destruido; todo lo que era sagrado es profanado y los hombres se ven forzados a considerar sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas con desilusión.

(Marx i Engels, 2000:31)

Així apuntava el Manifest Comunista a mitjans del segle XIX amb la clara intenció de fer explícita la possibilitat de trencar un paradigma que semblava inamovible des de la consecució de la revolució industrial, l'adveniment del liberalisme econòmic i les conseqüències socioeconòmiques que se'n derivaven. Unes conseqüències que, per altra banda, pivotaven sobre les desigualtats socials d'origen.

Aquest paradigma és tan sòlid que ha sobreviscut (o ha fagocitat) qualsevol alternativa que pretengués obrir una mica el camp de les possibilitats en la relació socioeconòmica entre els éssers humans i que ha acabat esdevenint holístic, més enllà del qual sembla ser que només hi ha el no-res (el caos i l'anarquia).

La lògica (re)productiva del liberalisme econòmic ha sabut mutar adequadament per adaptar-se als diferents moments i contextos globals que han anat succeint-se en la dinàmica econòmica i cultural de l'anomenat "món occidental". Un món amb tant de pes en la relació de forces globals que ha acabat arrossegant tota la resta. Ja sigui per incloure-la en l'equip de "guanyadors" ja sigui per vampiritzar-la i exprimir-ne fins l'última gota. Aquesta és la cara més fosca del procés de globalització "cultural". Entenem aquí la cultura com el conjunt de relacions, maneres d'actuar i imaginaris compartits d'una societat més enllà de les fronteres nacionals i entre les quals hi ha la manera d'entendre i relacionar-se amb l'economia.

Allò que per a Marx eren "els sòlids" i que havien d'ésser dissolts en favor d'una nova relació de forces (segurament substituïts per uns altres sòlids), invertint així una relació dialèctica fortament desequilibrada pel que fa a la força i al nombre, van resultar ser molt més consistents del que s'esperava en aquell moment. De fet, aquells sòlids que calia dissoldre per possibilitar alternatives que donessin cert equilibri en les maneres de relacionar-nos, si més no econòmicament, tenien la capacitat de canviar el seu "estat material" i l'estat líquid de la matèria té molta més capacitat d'adaptar-se que el sòlid.

Zigmunt Bauman deia a finals del segle XX que la "modernitat líquida" naixia per dissoldre aquells sòlids incontestables, les inqüestionables estructures i els rígids paradigmes socials esdevinguts durant el passat segle i hereus directes de la revolució industrial. "Sòlids" alimentats per l'èxit en el model productiu, l'impuls en la innovació i el progrés tècnic que sempre han donat les diferents campanyes bèl·liques (material fungible), el conseqüent establiment de la societat industrial i la dialèctica entre la *producció* i el *consum*.

Com dèiem, aquest "estat de la matèria" ha esdevingut molt idoni per al poder imperant del nou segle i el nou paradigma: Un sistema econòmic únic i globalitzat. Un sistema rector d'una realitat planetària que afecta globalment i ho condiciona tot. Un sistema que regeix o afecta les vides de totes les societats, per activa o per passiva, però que respon a

intencionalitats particulars. Aquesta condició “líquida” altament adaptable i capaç de permear-ho tot dota el sistema econòmic de mobilitat absoluta i el fa impossible de controlar col·lectivament. Reparteix les responsabilitats entre tots els que en som partícips (és a dir, totes i tots) i difumina les identitats interessades en mantenir-ne el control, la durabilitat i la seva reproducció.

Sobre aquesta condició auto-reproductora del passat i del present del sistema econòmic, Bauman diu:

La disolución de los sólidos condujo a una progresiva emancipación de la economía de sus tradicionales ataduras políticas, éticas y culturales [...] ese orden llegó a dominar la totalidad de la vida humana volviendo irrelevante e inefectivo todo aspecto de la vida que no contribuyera a su incesante y continúa reproducción. (Bauman, 2000:10)

L'èxit del paradigma del liberalisme econòmic no pot explicar-se només des d'una lògica d'imposició fruit d'una relació de forces desequilibrada o des de l'incontestable èxit en el nou model de la producció industrial i el conseqüent impuls en el progrés tècnic. L'altra pota del paradigma liberal (actualment neoliberalisme), la liberalització o emancipació de l'individu polític, és la condició de possibilitat de la fecunditat del sistema actual. En certa manera, l'èxit del sistema rau en la interrelació de dos moviments verticals de direcció contraposada: de dalt a baix i de baix a dalt.

Les elits econòmiques governen de manera real i tenen el poder de constrènyer les condicions en les relacions socioeconòmiques i sociopolítiques de la resta dels individus, és a dir, les seves condicions de possibilitat i de supervivència. D'aquesta manera es duu a terme la colonització de tots els espais (públics i privats). Es duu a terme una reeducació i una reconversió de les perspectives i les expectatives alternatives. Això dota els “governadors reals” de la capacitat de comptar amb la impagable col·laboració dels “governats”.

Una certa emancipació de l'individu era imprescindible per deixar enrere la lògica de les relacions humanes d'un món feudal que semblava quedar lluny però que, des de l'actualitat, constatem: “potser no tan lluny”. Aquesta emancipació també era necessària per a salvaguardar la seva integritat en el nou model productiu que prometia un cert alliberament però que seguia (i segueix) essent propens a l'explotació laboral i que, en certa manera, seguia (i segueix) reproduint el model dialèctic de l'antic règim (bé que amb un llampant vestit de democràcia). L'individu era lliure per “tenir”, l'individu és lliure per “comprar”.

Per veure que l'esclavatge i el vassallatge propis de l'antic règim no queden, encara, gaire lluny només cal donar un cop d'ull al tipus de contractes i les ofertes laborals que es donen avui en dia i a l'estreta relació que manté el poder econòmic amb el poder polític legislatiu, executiu i, fins i tot, judicial, si més no, en la realitat política que ens queda més a prop (si Montesquieu aixequés el cap...).

La condició líquida del sistema econòmic ha aconseguit filtrar-se des de dalt i ens ha impregnat de la seva lògica implacable: el *desig* esdevingut *necessitat*, l'*ésser* fagocitat pel *tenir* i la fructífera llei de l'oferta i la demanda. Ara es reproduceix de manera continuada també des de baix. D'aquesta manera, l'engranatge queda ben lubricat i es retro-alimenta com una mena de màquina de moviment perpetu, de dalt a baix i de baix a dalt.

Aquesta emancipació de l'individu és una simulació de la llibertat perquè el seu marc d'acció està determinat per quelcom que sí que s'ha emancipat veritablement: el poder econòmic. Aquest és tan lliure que fins i tot ha esdevingut anònim. Els "senyors absentistes" (Bauman, 2001) no són a l'oficina, s'esfumen, queden dissolts en l'anonimat. No es troben fàcilment però hi són. Tothom sembla tenir més o menys clar que les nostres condicions i possibilitats estan, en gran mesura, determinades pels moviments del "Mercat", el que no està gens clar és: *què és això del "Mercat"? A qui hem de demanar responsabilitats pel que fa a les conseqüències dels moviments del "Mercat"?* El que ens diu la intuïció i certa perspectiva històrica és que tot el que fa referència a l'economia està marcat per certes intencionalitats particulars i que d'alguna manera tots en som partícips.

Aquesta ficció no només disfressa d'alliberament un constrenyiment fàctic sinó que treu de l'equació existencial a l'«altre», el focus està tan dirigit a l'individu en termes narcisistes d'exposició de la pròpia identitat i possessions que la veritable condició d'existència del mateix individu, inevitablement comunitària, queda dislocada i fa difícil una adequada consciència del que és realment un ésser humà: *aquell que, inevitablement, queda constituït per la mirada de l'«altre».*

Pel que fa a les relacions horitzontals (entre "iguals"), cal dir que aquest procés de pseudo-emancipació ha caminat majoritàriament en la direcció de l'individualisme amb la falsa sensació que havíem esdevinguts ciutadans actius, compromesos i co-responsables de les pròpies realitats sociopolítiques, com deia Bauman, *individus de facto* (Bauman, 2000). Les llibertats i drets individuals han sigut, des de l'origen, l'eslògan del sistema (neo)liberal. En l'origen, reclamar la llibertat i el dret de l'individu era una demanda molt més que lícita però només es podria parlar d'una aproximació a la llibertat realment operativa després d'una emancipació real i en condicions reals d'igualtat. Avui en dia queden traduïdes al moviment possible dins el constrenyiment sistèmic i molt sovint són expressió de necessitats (o pseudo-necessitats) creades pel mateix sistema o pels mateixos consumidors: individus amb una certa il·lusió d'autonomia personal sostinguda per la Declaració Universal dels Drets Humans que només és real en el paper, és a dir, *individus de jure*. (Bauman, 2000:46)

Byung-Chul Han, des d'una altra perspectiva, també posa de manifest aquest moviment interior i individual que és reproductor del sistema :

[...] la violencia, que es inmanente al sistema neoliberal, ya no destruye desde fuera del propio individuo. Lo hace desde dentro y provoca depresión o cáncer. La interiorización del mal es consecuencia del sistema neoliberal que ha logrado algo muy importante: ya no necesita ejercer la represión porque esta ha sido interiorizada. El hombre moderno es él mismo su propio explotador, lanzado solo a la búsqueda del éxito[...]

[...] La sociedad que Marx critica, es la sociedad disciplinaria de la explotación ajena. Nosotros, en cambio, vivimos en una sociedad del rendimiento de autoexplotación. El hombre se ha convertido en un animal laborans, «verdugo y víctima de sí mismo» [...] (Byung-Chul Han: Arroyo, F. Aviso de derrumbre. El País, 22 de març de 2014)

No puc ni vull dir que la societat industrial del segle XIX gaudís de millors condicions de vida, tot i que la dinàmica sociolaboral actual sembla aproximar-s'hi una mica. Tampoc vull dir que estigués exempta dels condicionants que operen en la societat actual. Però, en aquell moment, la societat semblava pivotar sobre una concepció de l'existència amb un component que en podríem dir *actiu*, basat en la producció i la creació, en contrast

amb la concepció *passiva* del “mainstream” de la societat actual de l'*adquirir* i el *consumir*. La relació entre el subjecte i l'objecte és contraposada en les dues concepcions.

De fet, un paradigma és conseqüència de l'altre i ambdós es retro-alimenten. Una societat productora regida per un sistema que la fomenta, fins al límit i més enllà, acaba col·lapsant i mutant en una societat habituada i abocada al consum de l'*stock*.

Aquest consum de l'*stock* genera (podríem dir que produeix) quantitat ingent de material que no es reutilitza, que no és útil, que es converteix en material de desfeta que no té més funció que la d'ocupar un espai. Tant és així que s'han fet imprescindibles i impostergables polítiques de foment del reciclatge, passant en primera instància per la reutilització dels productes (bé que per qüestions ecològiques) però conseqüència directa del consum desfermat. Polítiques, per altra banda, que han de fer mans i mànigues per situar-se en llocs de prioritat en l'agenda política dels governs i que sovint acaben en mans d'interessos econòmics particulars (governadors reals) que les tornen, un altre cop, dins la lògica de la producció i el consum.

Una sistema econòmic i laboral basat en la producció no té sentit sense una societat consumista i un producte que no s'esgota ràpidament posa traves a la maquinària sistèmica. Un producte efímer fa funcionar el sistema molt més ràpid i, per tant, n'augmenta els guanys exponencialment. Cal tenir presents els efectes que té per al consum l'anomenada “obsolescència programada”, un molt bon exemple de la lògica de l'efimeritat que sustenta un sistema econòmic basat en el consum.

Aquest és el nou paradigma: *Una nova relació de l'ésser humà amb el temps i l'espai*. La velocitat és la relació entre el temps i l'espai referents a un objecte i un subjecte o consciència. La velocitat és el principal factor constitutiu de la realitat humana del món contemporani. La instantaneïtat i l'efimeritat de les relacions entre subjectes i objectes afecta a l'ús que fem del llenguatge i al tipus de comunicació que establím entre els subjectes. La condició (gairebé ontològica) de consumidor de l'individu actual barreja i confon l'objecte material amb qualsevol altra «cosa». L'individu actual tracta de la mateixa manera el material efímer apte per al consum instantani i «coses» com el llenguatge, el coneixement, l'art, les relacions interpersonals (i les persones), l'ètica, la política, ...

L'efimeritat i la instantaneïtat passa a ser constitutiva d'aquests “objectes” i també del desig dels subjectes o consciències. La instantaneïtat i l'efimeritat és condició *sine qua non* de la reproducció del sistema de producció material que alimenta el liberalisme econòmic del capitalisme. Esgrimeix tal força transformadora que esdevé configuradora d'una manera diferent d'ésser i relacionar-se amb el món. L'individu actual és i es relaciona amb el món des d'una perspectiva material, consumista i adquisidora.

La societat actual ha sigut batejada: “La societat de la informació”. Però la condició de *consumidora* dóna millor testimoni del tipus de societat que és (que som). La “societat del consum” és la societat de la cultura audio-visual (molt més visual que “audio”), de la “cosa efímera”, de l'escriptura en 140 caràcters, de l'escriure ràpid (sense accents ni vocals) per no “perdre el temps” o per mandra, de la cultura dels titulars periodístics, la cultura que “consumeix” política des de l'òptica de l'espectador, l'observador passiu de l'espectacle televisiu (superficial, esbiaixat i fortament lligat a la lògica de l'efimeritat), ...

Byung-Chul Han és explícit en la seva concepció de l'ésser humà com a ésser abocat a la lògica de l'espectacle i l'aparador que fa dels diferents llenguatges o mitjans d'expressió

quelcom egoista i narcisista, quelcom que té una única funció d'autoafirmació superficial, poc profunda:

[...] Y se ha diluido también la «verdad», porque en la sociedad de la transparencia lo que importa es la apariencia [...] En la antigüedad, lo importante era el ser, pero el capitalismo impuso el tener. En la actual sociedad del espectáculo, sin embargo, domina la importancia del parecer, de la apariencia [...] Hoy el ser ya no tiene importancia alguna. Lo único que da valor al ser es el aparecer, el exhibirse. Ser ya no es importante si no eres capaz de exhibir lo que eres o lo que tienes. Ahí está el ejemplo de Facebook, para capturar la atención, para que se te reconozca un valor tienes que exhibirte, colocarte en un escaparate [...] Y el mundo de la apariencia se nutre de las aportaciones de los medios de comunicación. Pero hay una gran diferencia entre el saber, que exige reflexión y hondura, y el conocer, que no aporta verdadero saber [...] La acumulación de la información no es capaz de generar la verdad. Cuanta más información nos llega, más intrincado nos parece el mundo [...] (Byung-Chul Han: Arroyo, F. Aviso de derrumbre. El País, 22 de març de 2014)

Bauman s'expressa en termes complementaris pel que fa al tipus de comunicació que fem socialment en l'actualitat:

[...] La comunicació barata satura i ofega la memòria [...] Que la comunicació és barata vol dir que l'arribada de notícies és ràpida, però també vol dir que la informació adquirida es descarrega, es processa i es deixa de banda ràpidament [...]
(Bauman, 2001:51)

Això té les seves conseqüències en el sistema educatiu, en les disposicions i capacitats d'adquirir coneixements, crear-los i aplicar-los de manera significativa. Es reproduïx a les aules allò que som en la societat perquè les aules són societat. Si la societat és individualista, poc participativa i consumidora (gràcies al sistema econòmic i al poc grau d'emancipació real del ciutadà) l'experiència de l'alumnat a l'aula queda traduïda en passivitat i consumisme, poc propensa a l'escolta, poc creativa, poc participativa, poc significativa. La motivació, en aquestes condicions, és problemàtica i l'avorriment està assegurat.

Hi ha una estreta relació entre la cultura del consum de productes acabats (llibres de text, dossiers, ...), la passivitat en l'actitud discent i les dificultats en l'expressió del pensament creatiu, la curiositat i la imaginació de l'alumnat.

¿Quin és l'abast de l'anhel d'una futura societat del coneixement, plenament conscient, realment emancipada, potser més propera a l'alliberament dels condicionants interns-externs, fruit de l'autonomia real i un sentit de la responsabilitat compartida?

No ho sé però segur que l'educació hi té un paper rellevant.

3. PROPOSTA DE MILLORA

Com ja he escrit més amunt, la diagnosi realitzada està motivada a partir de l'observació d'una situació concreta. Per fer un estudi més rigorós caldria ampliar el període i la mostra de l'observació. De totes maneres he pogut contrastar la meva experiència i diagnosi amb altres professionals i penso que la problemàtica detectada pot extrapolar-se a altres contextos educatius i socials perquè és conseqüència directa de la manera de participar, de relacionar-nos i d'entendre la realitat social, política i econòmica de la que totes i tots som partícips.

Les disfuncions detectades tenen a veure amb els continguts procedimentals i les disposicions o actituds dels estudiants (continguts actitudinals) però també tenen a veure amb la dificultat en la utilització del llenguatge propi de la matèria. Les disfuncions procedimentals i actitudinals no són exclusives de les assignatures i els cursos observats, per tant, la millora que proposo ha de ser extrapolable a altres nivells educatius i a altres assignatures. D'altra banda, penso que la possibilitat d'un canvi significatiu en la metodologia ha de ser prudent i ha d'aprofitar la inèrcia i les facultats que té el mètode expositiu però ha d'incloure espais de creació i producció de manera sistemàtica en la perspectiva de l'estudiant que l'ajudi a estar més còmode amb l'ús del llenguatge a través de la pràctica.

El que proposo és un canvi en la mirada del docent que utilitza la metodologia de la transmissió de cossos de coneixement que provoqui un canvi en la percepció i l'actitud de l'estudiant vers el seu procés d'aprenentatge.

El que he observat és que el docent que imparteix la matèria a través de la classe magistral construeix una narrativa exhaustiva i coherent amb els continguts de l'assignatura esperant una recepció més o menys neta dels coneixements tramesos. Procura que els continguts interpel·lin directament els estudiants, fa preguntes per rebre *feed-back* dels alumnes i proposa algunes activitats individuals però la resposta és més escassa del que seria desitjable. Penso que es podria treure més profit de la situació si la construcció de la narrativa és portés a terme de manera col·laborativa, des de les perspectives pròpies dels alumnes, els seus coneixements previs, el seu llenguatge, els seus referents i els seus condicionants contextuais (febleses i forteses) amb la guia, la col·laboració i la supervisió del docent. Convertint, així, l'experiència d'aprenentatge a l'aula en una tasca en comú amb una responsabilitat compartida en la que tothom, estudiants i docents, tenen un paper actiu i productiu. D'aquesta manera és més factible que es puguin difuminar significativament els rols i les relacions de poder establertes tradicionalment dins les aules en les que el docent *dóna* o *ven* un "producte" ja construït i acabat i l'alumnat el *rep* o el *compra* tal com és amb el perill que aquesta "compra" no sigui significativa per al seu aprenentatge.

3.1. Fonamentació teòrica de la millora

Yo jamás pienso exactamente lo mismo por la razón de que mis libros son para mí experiencias, y deseo que lo sean en un sentido lo más pleno posible. Una experiencia es algo de lo cual uno mismo sale transformado. Si debiera escribir un libro para comunicar lo que ya pienso antes de haber comenzado a escribir, no tendría jamás el coraje de emprenderlo.

(Foucault, 1980-1988:41)

Amb aquestes paraules, Michael Foucault posa de manifest el poder transformador que pot tenir l'escriptura vista com una experiència vivencial, epistemològica i fonamental en la construcció de la pròpia identitat i les pròpies concepcions de la realitat. Podríem dir quelcom similar del que passa amb la lectura.

La lectura i l'escriptura són indissociables dels processos d'aprenentatge significatiu en matèria de coneixement social i humanístic però també pel que fa a altres coneixements.

La Filosofia és quelcom que té un paper original (relatiu a l'origen), transversal, mediador, radical (relatiu a l'arrel) en relació als coneixements, en relació al llenguatge, a l'aprenentatge, a l'experiència vital. Per tot això sembla molt adequat que l'actitud qüestionadora de la Filosofia, l'actitud filosòfica, sigui el motor d'un canvi transformador en l'actual paradigma de la superficialitat i l'efimeritat reproductora de l'*statu quo* que no només afecta les assignatures de Filosofia sinó que constitueix un problema generalitzat.

Que l'alumnat comparteixi aquesta visió només pot donar-se a través de la vivència d'una transformació personal a través de l'experiència de la lectura i l'escriptura. Aquesta experiència ha de ser sistemàtica per tal que pugui esdevenir un hàbit i ha d'inserir-se en el context social que suposa l'experiència vivencial de compartir durant moltes hores un mateix espai i temps a l'aula.

La perspectiva en la que em situo per procurar una millora en la metodologia observada té els fonaments en la condició hermenèutica i fenomenològica que penso que té l'acció educativa duta a terme a partir d'una classe expositiva que persegueix l'objectiu de transmetre cossos de coneixement. Entenc aquí que la transmissió ha de ser significativa, per tant, ha de procurar interpel·lar directament els estudiants, ha de procurar tenir en compte els contextos i condicionants individuals, ha de poder fer convergir una narrativa coherent i exhaustiva (la del docent) amb les diferents possibilitats de narrativa o projectes de narrativa de cadascun dels alumnes de l'aula.

És a l'assignatura d'Història de la Filosofia de 2on de Batxillerat on he observat un desajust més gran entre els objectius i les expectatives pedagògiques del docent i els

resultats, les competències (habilitats) mostrades i les expectatives dels mateixos alumnes. En el centre observat aquesta assignatura està programada per tractar exclusivament els autors escollits per a la prova de les PAU, per tant, les condicions són òptimes per tractar amb certa profunditat els continguts i poder, també, dedicar temps al treball col·laboratiu que presenta més dificultats de gestió i auto-gestió i que consumeix les hores destinades a l'assignatura. La proposta que faig està destinada a millorar aquesta situació a l'aula.

Com he anat apuntant anteriorment, penso que el coneixement és una construcció de significats que és històrica, social i cultural. Aquesta construcció es duu a terme en molts contextos i a partir de molts contextos però un dels llocs privilegiats per a la construcció de coneixement i significats és l'aula.

L'aula és un espai on es duu a terme un joc hermenèutic problemàtic. Si l'hermenèutica és en si mateixa problemàtica és perquè apel·la a la possibilitat o la impossibilitat d'una interpretació més o menys "objectiva", ajustada, més o menys exhaustiva, de les paraules i el pensament d'algú que no és present per rectificar desviacions en la interpretació o per explicar amb exhaustivitat els condicionants contextuals (històrics, socials, culturals) propis d'un individu marcat per un context social i una època que tampoc són presents de manera clara.

El joc hermenèutic a l'aula, a més, introdueix la problemàtica derivada de les múltiples interpretacions dels continguts que puguin esdevenir a través de la mirada particular de cadascun dels alumnes, els seus coneixements previs, les pròpies concepcions de la realitat i les pròpies experiències relacionades amb allò que s'està tractant. Si el docent vol que l'aprenentatge dels continguts sigui significatiu ha de procurar que aquests interpel·lin directament els estudiants i això vol dir que, d'alguna manera, el docent ha de tenir coneixement, si més no intuïció, de com estan entenent els seus alumnes les interpretacions que aquest fa del pensament dels autors que s'estan tractant, cosa que pot ser molt difícil si no es produeixen evidències escrites o orals de les interpretacions en joc. És aquí on el llenguatge ha d'esdevenir el mitjà a través del qual es produeixi una *fusió d'horitzons* que sigui constitutiva d'una *semàntica compartida*, d'una reconstrucció o una reinterpretació dels continguts des de cadascuna de les diferents Zones de Desenvolupament Pròxim i les diferents maneres d'*estar en el món*.

El que Gadamer batejà amb l'evocativa expressió *fusió d'horitzons* és el que es fa necessari que es doni entre els textos, els alumnes i els docents dins l'aula. L'horitzó és quelcom que hom percep al davant, obert i llunyà. Obert a les diferents possibilitats d'interpretació i obert a la possibilitat d'iniciar un projecte personal que ha de recórrer la distància entre els condicionants contextuals personals constitutius del propi *estar en el món* i la fusió en un possible acord en la semàntica dels diferents "projectes" que es posen en joc dins l'espai de l'aula. Aquesta possibilitat d'iniciar un projecte personal que inevitablement comença en el propi *jo i*, com diria Ortega y Gasset, *les pròpies circumstàncies* posa en joc les pròpies pre-concepcions, els propis prejudicis i els de tots els que comparteixen el joc, d'aquesta manera s'evidencien i es poden avaluar, regular, refermar o corregir les evidències que es considerin.

Des d'aquesta perspectiva es fa necessari un ús habitual del llenguatge en les classes de Filosofia que vagi més enllà de la mera "escolta" que sovint és passiva.

La fixació per escrit dels significats interpretats durant el discurs del docent posa en evidència la coherència i l'adequació de cada interpretació i en fa possible un constant retorn, una regulació o correcció, una comparació i, també, una complementació a partir d'interpretacions amb matisos diferents i, possiblement, enriquidors. La producció escrita proporciona el material amb el que es pot construir coneixement i el coneixement és més ampli quan incorpora matisos significatius i interpretacions adequades ancorades en les diferents experiències.

Per altra banda, la lectura obre les portes a la informació de primera mà. En la lectura, la interpretació és només la pròpia, per tant, posa a prova el nivell de comprensió del lector, possibilita una interpretació estretament arrelada al propi *jo* «i les seves circumstàncies» i el familiaritza amb el llenguatge específic de la matèria a tractar, fent així un pas significatiu cap a una més que desitjable *apropiació del llenguatge*.

L'aprenentatge de la lectoescriptura és un procés que comença en l'etapa d'educació primària i juga un paper fonamental en el desenvolupament i l'estructuració del pensament, també en el desenvolupament del mateix procés d'aprenentatge.

La lectoescriptura fomenta l'empatia perquè ens situa en el lloc de l'«altre», fomenta l'atenció i l'habilitat d'escoltar allò que algú altre ens vol comunicar, afavoreix la imaginació i el pensament creatiu. També ajuda a millorar l'ortografia i l'expressió oral i escrita. Si no es crea l'hàbit de llegir i d'escriure durant les etapes educatives anteriors a la que estem analitzant es fa molt difícil que l'alumnat de secundària obligatòria i post-obligatòria compti satisfactòriament amb aquestes competències que, per altra banda, serien molt desitjables també en la societat adulta.

Més enllà de la recollida d'informació, la lectoescriptura epistèmica és una font d'aprenentatge en si mateixa: afavoreix la comprensió dels continguts, l'anàlisi profund del material, l'atenció, l'escolta i l'apropiació del llenguatge. Actualment s'estan desenvolupant nous plantejaments que entenen que la lectura i la seva relació amb l'escriptura, a més de permetre l'accés a la informació i la seva reproducció, també permet organitzar, contrastar i elaborar nous significats. [Bereiter i Scardamalia, 1987; Flower i Hayes, 1981; Miras, 2000, citat a Espino, S. (2012) *La toma de apuntes, su uso y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (tesi doctoral) Universitat de Barcelona].

Durant la lectoescriptura es duen a terme processos cognitius que fan possible o faciliten l'aprenentatge. Processos que, per altra banda, tenen molt a veure amb les diferents tasques que es plantegen en un examen de comentari de text com el que es proposa a les PAU. Processos cognitius bàsics com la selecció d'informació (subratllat, identificació d'idees principals, resum) i processos cognitius superiors com l'organització i l'elaboració d'informació (síntesi escrita, lectura-discussió-comentari d'un text, assaig d'opinió). [Pozo i Postigo, 1994a, citat a Espino, S. (2012) *La toma de apuntes, su uso y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (tesi doctoral) Universitat de Barcelona].

Prendre apunts de l'exposició de continguts que es porta a terme en una classe magistral és una «tasca híbrida» que implica a la vegada l'escolta, la lectura i l'escriptura, per tant, considero que és un mètode bastant complet i adequat per al nivell en el que proposo la millora.

És cert que prendre apunts és un mètode d'aprenentatge més propi de nivells educatius superiors i que molts estudiants comencem a practicar de manera sistemàtica després del nostre pas per l'educació secundària essent en aquesta etapa un mètode majoritàriament poc reeixit i poc significatiu. Els beneficis per als processos d'aprenentatge del mètode,

però, són tant significatius que penso que és imprescindible fomentar-ne l'ús de manera sistemàtica durant tota l'etapa d'educació secundària, adaptant-ne la profunditat i el nivell de dificultat a cada curs, a cada grup, a cada context.

Aprendre a prendre apunts passa per diferents processos i el "producte" que s'aconsegueix amb el mètode està condicionat per l'estil de cada estudiant però una guia adequada per part del docent pot facilitar que aquest "producte" sigui útil per a un aprenentatge significatiu.

L'atribució de sentit a la tasca encomanada és una porta oberta a la motivació de l'estudiant i aquesta és el motor de l'aprenentatge. Que la confecció dels apunts tingui un pes important en la nota final de la unitat marquen l'objectiu i els criteris d'avaluació de l'assignatura en qüestió. Si els objectius de l'assignatura i els criteris d'avaluació estan clars abans de començar el procés pot ser més fàcil que l'alumne focalitzi els seus esforços en una estratègia útil i productiva. Que la tasca encomanada consti de treball individual i de treball en equip també pot facilitar una disposició de l'alumnat afavoridora de la motivació, ja sigui intrínseca o extrínseca.

L'evidència escrita que suposa prendre apunts de les explicacions del docent i també dels altres alumnes ens dóna la possibilitat de tornar al(s) text(os) de manera recursiva i dur a terme una regulació o correcció de les idees expressades individualment. Compartir aquesta tasca amb els companys (en parelles o en petits grups) pot donar peu a obrir la mirada individual i complementar la pròpia interpretació amb les interpretacions d'altri. Compartir els coneixements previs que s'han abocat en les redaccions personals possibilita l'augment dels mateixos en tots els que participen en l'experiència. Aquest "emmirallament" amb l'altre també pot ajudar a ajustar l'autoconcepte de cadascun dels estudiants i refermar les relacions socials que s'estableixen a l'aula. En aquest sentit, l'atribució de sentit, la motivació, la percepció de competència, l'autoconcepte, l'autoestima dels estudiants són altament condicionants d'un aprenentatge significatiu. [Coll, 1990, 1999, citat a Espino, S. (2012) *La toma de apuntes, su uso y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (tesi doctoral) Universitat de Barcelona].

La guia del docent en el procés d'aprenentatge pot ser complementada per la guia mútua que significa el treball col·laboratiu. Un treball que proposa una constant regulació o avaluació de l'adequació dels resultats pot facilitar, a través de la coavaluació, el camí cap a una desitjable autoavaluació.

La lectoescriptura és epistèmica, és un camí cap al coneixement. És per això que considero que una metodologia basada en aquesta condició epistèmica és molt adequada per millorar la situació observada dins l'aula, on s'utilitza la lectura i l'escriptura de manera individual i tangencial durant les sessions però absolutament central en les activitats d'avaluació.

Proposo una interpretació de la classe magistral basada en la lectoescriptura i complementada amb una aplicació centrada en la construcció i reconstrucció del coneixement de manera participativa i col·laborativa.

Proposo una experiència educativa a partir d'un *Dasein* que es projecta a través d'un joc hermenèutic en el que cal utilitzar les eines que ens proporciona l'activitat de la lectoescriptura amb la constant regulació, co-regulació, auto-regulació que ens proporciona el treball col·laboratiu.

3.2. Una mostra concreta de l'aplicació de la proposta

Com he anat apuntant més amunt, la meva proposta pretén ser una millora del mètode observat durant el meu període de pràctiques a les aules de secundària. El mètode observat és el de la classe magistral en el context de l'assignatura d'Història de la Filosofia de 2on de Batxillerat. Les classes observades s'han desenvolupat de manera tradicional, és a dir, la narrativa del docent sobre els continguts és la font principal d'informació per a l'alumnat i aquesta es complementa amb la possibilitat de consultar algunes pàgines web de referència (www.webdianoia.com i www.filoselectivitat.cat). Durant les classes es duen a terme algunes activitats relacionades amb els continguts procedimentals que es posen en joc en un comentari de text i l'avaluació consta d'un examen tipus PAU per a cada pensador més la presentació dels materials confeccionats per a preparar l'examen. El cas observat correspon a l'avaluació del segon trimestre i els continguts avaluats han sigut els corresponents al pensament de Descartes i Locke. L'avaluació dels comentaris de text de cada pensador consisteix en el 40% de la nota respectiva, el 10% restant correspon als apunts confeccionats per preparar cada examen:

Descartes (40% + 10%) + Locke (40% + 10%) = 100% de l'avaluació del segon trimestre.

La meva proposta consisteix en aprofundir en la part de la producció dels apunts de les classes que es duen a terme i en donar un paper més significatiu a la lectura dels textos o fragments dels autors que es tracten. Totes les activitats o sessions que es duguin a terme hauran de quedar evidenciades en un document que tindrà el pes del 50% de la nota per a cada autor. El 50% restant correspondrà al comentari de text tipus PAU. D'aquesta manera es pretén comprovar els beneficis que pot aportar l'hàbit en la lectoescriptura per complementar una avaluació tradicional consistent en una única prova escrita al final de cada unitat didàctica, o al final del trimestre, de la mateixa manera que les PAU consisteixen en exàmens escrits al final d'un procés d'aprenentatge. Els percentatges per a l'avaluació del trimestre observat quedarien així:

Descartes (25% +25%) + Locke (25% + 25%) = 100% de l'avaluació del segon trimestre.

Centraré la meva proposta de millora en reconvertir la unitat didàctica que vaig dur a terme durant la meva intervenció com a docent en el període de pràctiques al centre: Teoria del coneixement i Teoria política de John Locke. Una unitat didàctica que estava pensada en termes col·laboratius però que a la pràctica va resultar ser molt més tradicional del que estava programat.

Tal i com he explicat més amunt, quan vaig dur a terme la meva unitat didàctica en el període de pràctiques vaig optar per seguir el fil de la metodologia que estava usant el meu tutor de centre tot i que a la meva unitat didàctica hi havia algunes propostes col·laboratives i de participació que, malgrat la intenció, no van ser gaire reeixides. La proposta de millora pretén enfocar la unitat i les activitats de manera que la proposta

creativa-productiva, col·laborativa i participativa pugui tenir un resultat més significatiu (Annex 1).

Cal dir que la proposta té una intenció sistematitzadora, per tant, caldria dur-la a terme durant tot el curs i caldria valorar la idoneïtat d'iniciar el mètode en cursos anteriors. El procés d'aprenentatge de la lectoescriptura i la constitució de l'hàbit lector requereix d'una continuïtat en totes les etapes educatives des de que s'inicia als 6-7 anys però que a la pràctica sembla no treballar-se de manera continuada.

3.2.1. Objectiu general

Fer una “prova pilot” durant un curs d'Història de la Filosofia de 2on de Batxillerat per tal de valorar la possibilitat i la idoneïtat d'instaurar de manera sistemàtica, en l'etapa d'Educació Secundària (obligatòria i post-obligatòria), una metodologia d'aprenentatge basada en la lectoescriptura i el seu fonament epistèmic que implica un pensament imaginatiu, creatiu, actiu i participatiu en els processos per a un aprenentatge significatiu a través del treball col·laboratiu des d'una perspectiva constructivista.

3.2.2. Objectius específics

Més enllà dels objectius específics dels continguts de la unitat proposada per a una millora didàctica, la proposta persegueix uns objectius específics generalitzables en altres assignatures i altres assignatures:

- Treballar diferents mètodes de recollir evidències d'aprenentatge a partir de la lectura i de l'escriptura per tal de constituir-ne l'hàbit.
- Fomentar un aprenentatge significatiu basat en l'experiència personal i col·lectiva.
- Fomentar i proposar tasques col·laboratives com la confecció d'apunts de classe col·laboratius amb una guia docent esgraonada i adequada als diferents nivells.
- Fomentar i proposar la coavaluació de les tasques com a part fonamental del treball col·laboratiu en la direcció de l'assoliment d'una major autonomia i capacitat d'autoregulació, autoavaluació i autoconeixement.

3.2.3. Mètode i eines

L'escolta

Per a fer viable qualsevol procés d'aprenentatge basat en la transmissió de coscos de coneixement d'un emissor a un receptor es fa ineludible una escolta activa per part de l'alumnat. Promoure aquesta escolta activa és la clau per poder dur a terme una comunicació significativa. Cal que l'actitud activa en l'escolta sigui recíproca entre l'alumnat i el docent. Els alumnes han de sentir-se interpel·lats en l'exposició de continguts i el docent ha de controlar el ritme de la seva exposició per tal que tothom pugui seguir el fil en la seva comprensió. En aquest sentit, les pauses en l'explicació i les recapitulacions són afavoridores per al procés «rumiant» que es demana que es posi en pràctica en una confecció d'apunts que ha d'utilitzar llenguatge propi i que ha de dur a terme una *apropiació* d'un llenguatge que és, en un inici, aliè.

La interpel·lació directa a l'alumnat i la possibilitat que aquest expressi la pròpia opinió respecte al tema que s'estigui tractant és, també, un mecanisme que afavoreix l'atenció i possibilita el que persegueixo en la proposta: posar en joc el llenguatge propi de l'alumnat i la seva pròpia experiència per tal de poder incorporar-hi el matís, fer-ne una rectificació i procurar donar pes a la profunditat de les perspectives del docent i les dels pensadors en qüestió.

Els resultats de l'avaluació dels “productes” realitzats ens donaran una perspectiva del nivell i el tipus d'escolta que practica cada alumne i cada grup. D'aquesta manera es podrà anar fent una regulació en la manera de plantejar les classes a través de cada unitat didàctica.

L'escriptura: apunts col·laboratius

La tesi consisteix en considerar que el treball que es duu a terme a través de la lectoescriptura per preparar una assignatura que s'avaluarà en una única prova escrita en un procés de selecció (PAU) afavoreix un aprenentatge profund, basat en la integració dels continguts i coneixements, i proporciona una memòria a llarg termini.

L'aplicació concreta de la proposta de millora està centrada en la unitat didàctica corresponent al pensament de John Locke, la seva Teoria del coneixement i la seva Teoria política. Els continguts es donaran a partir de la selecció de textos i fragments escollits per a les PAU i recollits en l'edició ATENA (Bosch-Veciana, A. et al., 2012).

Els continguts conceptuals es transmetran a partir de l'exposició oral del professor i es treballaran a través de la lectura dels textos recollits en la mateixa edició, amb la possibilitat d'ampliar-los amb els resums que hi ha en el mateix volum i altres fonts complementàries, sempre sota la supervisió del professor.

La recopilació d'evidències d'aprenentatge es duran a terme, en un primer moment, a partir de la confecció d'apunts individuals i manuscrits durant les sessions a l'aula que tindran un format lliure i personal on es recolliran els continguts tractats a classe: les explicacions del professor i les conclusions que es treguin de les diferents activitats que es proposin, com les explicacions del docent, els debats proposats o esdeinguts i els glossaris col·laboratius (Annex 2).

En un segon moment, i com a part fonamental de la proposta, es treballarà en petits grups (3 alumnes) en la confecció d'uns apunts col·laboratius en format virtual a través de la plataforma *Google Drive*.

Aquestes *Flipped Classroom* consistiran en el desplegament d'un guió proporcionat pel docent (Annex 3) on es facilitaran els diferents apartats que es tractaran durant les sessions a classe i que els alumnes hauran de treballar des de casa de manera col·laborativa. La proposta consisteix en fer significatiu el temps que s'ha de dedicar per preparar qualsevol assignatura a més del temps institucional de les classes programades a l'aula. La proposta no consisteix en un treball extra. Consisteix en situar dins la mateixa programació el temps extra que es fa necessari dedicar a les assignatures que després s'avaluen en una prova final i que, a més, coincideix amb el format de les PAU.

Els grups es formaran amb la intenció de trobar equilibris entre capacitats i actituds dels diferents alumnes a partir d'afinitats productives i amb la possibilitat per part del professor de reequilibrar els que es cregui convenient. Es procurarà canviar els grups a principi de cada unitat didàctica per obrir les possibilitats de treballar amb diferents persones, amb diferents experiències i capacitats. Es farà explícit a l'aula la necessitat d'aprendre a treballar socialment a través de l'acord i el consens i es donarà més valor als resultats d'un treball fet col·laborativament que a la tasca individual. Es farà explícit a l'aula la dificultat de treballar en equip i el valor que té dur-ho a terme.

El professor obrirà i compartirà un document de *Google Drive* amb el guió a seguir per a cada grup de treball. Aquest document permet una comunicació virtual amb tothom amb qui s'ha compartit, alumnes i docent (Annex 4). Permet una comunicació continuada i un registre de l'activitat duta a terme per cada alumne en el document. Aquest treball té un pes important en l'avaluació de cada unitat didàctica i, si es fa a consciència, afavoreix l'assimilació dels continguts conceptuals, una part dels procedimentals i també dóna informació sobre les actituds de cada participant que seran útils per a avaluar l'assignatura i, finalment, per fer el comentari de text al final de la unitat com a simulació de les PAU.

En aquest treball col·laboratiu es demanarà a l'alumnat una actitud constructiva i respectuosa amb les narratives alienes que caldrà complementar des de la pròpia mirada tenint en compte la mirada de l'altre. També es demanarà una actitud crítica amb el resultat del "producte" ja que la nota serà compartida. El professor actuarà de guia, mediador i conseller en cada treball, en els continguts i en les actituds. Les narratives hauran de ser fetes a partir del llenguatge propi dels alumnes i s'hauran de referenciar mínimament les fonts d'informació alternatives que s'hagin utilitzat per complementar les fonts principals que consistiran en les explicacions del docent, les experiències de les activitats fetes a l'aula i els continguts recollits a l'ATENA. Aquesta manera de treballar comporta una mútua regulació dels resultats complementada amb la guia o regulació virtual i presencial del docent. La proposta és una primera aproximació a la co-avaluació i a l'auto-avaluació, on la responsabilitat de posar la nota final continua recaient en el

docent però que, en certa manera, obliga a l'estudiant a tenir una actitud reguladora i crítica vers el propi procés d'aprenentatge, a partir de les interpretacions dels altres i mitjançant la necessitat de l'acord i el consens propi del treball col·laboratiu.

L'últim dia abans de fer l'examen final de la unitat didàctica s'haurà de presentar una còpia (fotocòpia) dels apunts manuscrits individuals produïts a classe i es donarà el document compartit per finalitzat. L'avaluació d'aquests "productes" constituirà el 50% de la nota, quedant l'altre 50% en mans del comentari de text a l'examen final.

El docent es reservarà la possibilitat de ponderar els diferents nivells de participació en l'elaboració del "producte" i les capacitats de cada alumne observades a classe i en les *Flipped Classroom*. També procurarà mantenir una comunicació presencial amb cada grup per resoldre disfuncions en el treball col·laboratiu i tutoritzar-lo en els casos que sigui necessari. En l'avaluació de cada unitat es demanarà a cada grup que acordi la nota que té cadascú en funció de la participació i la implicació en la tasca. El docent procurarà mediar en la decisió a partir de la informació extreta del document compartit i del seguiment presencial que s'hagi pogut anar fent durant les classes. La nota final d'aquest 50% de l'avaluació serà ponderada amb altres aspectes recollits en les activitats d'aula: interès, participació, respecte.

La lectura

En el plantejament de l'assignatura d'aquesta proposta de millora el docent ha de fer veure la idoneïtat de la lectura dels textos de John Locke recollits a ATENA. Per experiència pròpia la simple recomanació no té gaire èxit, per tant, les activitats a l'aula hauran d'incorporar la necessitat o obligatorietat de fer les lectures proposades.

L'alumnat ha de poder comprovar per experiència pròpia la idoneïtat de la lectura a l'hora d'aconseguir una *apropiació del llenguatge* i a l'hora d'utilitzar correctament el vocabulari i les conceptualitzacions de cada autor així com la manera d'expressar-se i d'argumentar en favor de les tesis que s'exposen i que són el nucli del seu pensament. Haver d'utilitzar llenguatge amb el que no s'està familiaritzat a l'hora d'argumentar de manera coherent dificulta enormement la tasca docent i fa pràcticament impossible que els alumnes siguin mínimament precisos en les seves narratives.

Les sessions a l'aula dedicades a la transmissió de cossos de coneixement o classe magistral s'iniciaran amb la lectura en veu alta de fragments que il·lustrin i introdueixin els continguts que es treballaran en cada sessió. A partir de la lectura el docent desenvoluparà la pròpia narrativa-interpretació i procurarà que l'alumnat participi en la mateixa a partir de les pròpies interpretacions, coneixements previs i dubtes. Es posarà especial èmfasi en situar el pensament de l'autor en la seva corresponent corrent filosòfica en contrast amb les d'altres autors treballats amb anterioritat, en localitzar les idees principals del text, en aclarir el significat del vocabulari emprat pel pensador i en la comparació del mateix amb les expressions utilitzades per altres autors treballats anteriorment com Descartes i Plató.

El docent ha d'insistir en la idoneïtat de fer les lectures de tots els textos i fragments recollits a l'ATENA més enllà dels que s'hagin pogut treballar a l'aula. Com més es

treballi en aquest sentit més fàcil resultarà seguir el fil de les exposicions o explicacions del docent i del pensament i les tesis dels pensadors tractats. Sembla una obvietat però, per l'experiència viscuda, penso que és necessari insistir en aquest punt.

4. CONCLUSIONS

Durant el pràcticum d'intervenció dut a terme durant el màster he pogut provar la metodologia de les Flipped Class-room i he pogut veure mínimament les possibilitats que té el projecte. En aquest cas només he pogut aprofundir en la metodologia de la Flipped Class-room de manera individual i només ho he pogut posar en pràctica durant una unitat didàctica, per tant, les conclusions que en pugui treure són bastant parcials.

En un primer moment he pogut constatar la diferència entre el que el docent creu que transmet durant una explicació o exposició oral i el que realment rep o interpreta l'alumnat. D'aquest fet es desprèn la meua preocupació hermenèutica que he assenyalat en la fonamentació teòrica de la proposta de millora.

Una altra situació a l'aula m'ha despertat l'interès en proposar una metodologia basada en l'ús del llenguatge propi amb la intenció de fer-lo créixer a partir de l'apropiació de llenguatge aliè i/o propi de la Filosofia: *quan el docent fa servir un llenguatge proper a l'alumnat, o propi de l'alumnat, per donar els continguts de la Filosofia que toqui la recepció que es fa d'aquests continguts és més significativa.*

Tot i que el tutor de centre que m'ha acompanyat durant el meu període d'observació i d'intervenció és molt competent, té una narrativa envejable i molta facilitat per fer inferències transversals i pertinents, he pogut comprovar que l'alumnat requereix de moments en els que aquesta "narrativa" toqui de peus a terra (al "seu" terra), que aquesta "narrativa" parli en el seu llenguatge i sobre els seus interessos. La interpel·lació és efectiva encara que sigui només a nivell lingüístic. Aquesta experiència personal ha motivat el meu interès en trobar una metodologia que posi en joc el llenguatge de l'alumnat al costat del del docent i el propi de la mateixa Filosofia. Que l'alumnat s'expressi oralment o per escrit és la condició *sine qua non* de l'existència d'un acord en la significativitat dels continguts que es donen a les classes de Filosofia.

Aquesta metodologia pot facilitar un més que desitjable apropament de l'adolescència a la matèria. L'alumnat, sovint, entén la Filosofia de manera superficial, com una disciplina més, sense adonar-se de la interpel·lació directa que aquesta manté en els diferents temes filosòfics que es tracten en les assignatures: la justícia i la veritat en el pla ètic, polític i epistemològic.

Aquesta metodologia permet matisar i corregir les més que probables desviacions i malentesos en la transmissió de cossos de coneixements des d'una perspectiva diferent, amb una atenció més individualitzada i adequada a la diversitat de l'aula. D'aquesta manera es pot apropar l'hermenèutica del docent (Pensament del Filòsof / Interpretació i competència del docent) a l'hermenèutica discent (Pensament del Filòsof / Interpretació i competència del docent / Interpretació i competència de l'alumnat) des d'un llenguatge més propici a la desitjada *apropiació del llenguatge* de la Filosofia per part de l'alumnat.

De la mateixa manera que la metodologia pot facilitar un seguiment individualitzat dels processos d'aprenentatge també fomenta i afavoreix el treball en equip.

La participació i la cooperació són actituds molt desitjables però manquen en la consciència de les societats actuals i es fan necessàries per poder assolir una consciència social plena que giri entorn d'una ja ineludible responsabilitat compartida vers el món que compartim, que ens ha sigut prestat i que deixarem en herència a les generacions futures.

La proposta de millora exposada posa de manifest una problemàtica amb el temps que se'ns dóna per dur a terme la gens fàcil tasca d'introduir la Filosofia en la consciència d'una futura ciutadania que té la mirada posada en altres interessos condicionants.

Cal dir que el temps destinat "institucionalment" a l'ensenyament de la Filosofia a secundària és molt insuficient i és per aquest motiu que proposo una metodologia que optimitzi i integri el temps "extra" per preparar les assignatures de Filosofia dins la programació del curs comptant amb el temps "no-institucional" que és necessari utilitzar per treballar significativament els continguts des de casa però amb una presència virtual del docent com a guia i tutor.

Sóc molt conscient de la meva poca experiència i entenc que la meva proposta demana d'un sentit de la responsabilitat, de la participació, de la col·laboració i del treball que segurament no és abundant en les aules de secundària obligatòria i post-obligatòria. La proposta pretén ser àmplia i exigent pel que fa a la participació de l'alumnat però segurament caldrà adequar-la a cada context i a cada grup en el que es vulgui dur a terme.

L'experiència docent és la condició de possibilitat per fer aplicable aquesta proposta, per matisar-la i adequar-la als condicionants contextuais de cada moment. Dependrà dels mateixos que es pugui ser més ambiciós o calgui ser més prudent i pragmàtic en l'aplicació de la metodologia proposada.

5. BIBLIOGRAFIA

Per a la fonamentació teòrica de les causes de la problemàtica detectada i el seu context sociocultural:

Nietzsche, Friedrich.

La genealogía de la moral. Alianza Editorial, 2006.

Marx, Karl i Engels, Friedrich.

El manifiesto comunista. Ediciones elaleph.com, 2000.

Bauman, Zigmunt.

Globalització. Les conseqüències humanes. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya en coedició amb ECSA, 2001.

Bauman, Zigmunt.

Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica, 2000.

Han, Byung-Chul.

Arroyo, Francesc. *Aviso de derrumbe*. El País, 22 de març de 2014.

Recuperat de:

http://cultura.elpais.com/cultura/2014/03/18/actualidad/1395166957_655811.html

Per a la fonamentació teòrica de la situació i disposició docent i discent en el context educatiu de l'aula:

Foucault, Michael.

Dits et Écrits. Vol. IV. Paris: Gallimard, 1980-1988.

Ricoeur, Paul.

Del texto a la acción. Fondo de Cultura Económica, 2001.

Heidegger, Martin.

El ser y el tiempo. Fondo de Cultura Económica, 2008.

Fonts principals dels continguts conceptuals de la proposta de millora:

Martínez-Riu, Antoni; De La Fuente, Pere; Gadea, Eduard; Martínez-Riu, Antoni; Martínez Llanas.

Atena. Lectures de Filosofia. Batxillerat 2012-2013. La Magrana, 2012.

Estudis pràctics i articles sobre la lectoescriptura:

Espino, Sandra.

La toma de apuntes, su uso y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios. (tesi doctoral) Universitat de Barcelona, 2012.

Recuperat de: <http://hdl.handle.net/10803/96649>

Isabel Solé, Mar Mateos, Mariana Miras, Elena Martín, Núria Castells, Isabel Cuevas & Marta Gràcia.

Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria, Infancia y Aprendizaje, Universitat de Barcelona; Universidad Autónoma de Madrid, 2005.

28:3, 329-347, DOI:10.1174/0210370054740241

Rodríguez Ruiz, Celia.

El proceso de la lectoescritura: Beneficios en los niños y niñas.

Recuperat de:

<http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/el-proceso-de-lectoescritura.html>