



**Universitat**  
de les Illes Balears

**Títol: Comunitat d'Investigació i aula inversa a l'assignatura Història de la filosofia i una proposta de relat**

**NOM AUTOR: Emili Menasalvas Bonnín**

**Memòria del Treball de Fi de Màster**

Màster Universitari en Formació al Professorat  
(Especialitat/Itinerari de Filosofia)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2015/16

*Data 19/07/2016*

*Nom Tutor del Treball Ángel Luis del Barco del Barco.*

*Nom Cotutor (si escau)*

## ÍNDEX

<b>RESUM</b>	<b>2</b>
<b>1) INTRODUCCIÓ.</b>	<b>3</b>
<b>2) OBJECTIUS DEL TREBALL.</b>	<b>5</b>
<b>3) LA NOVA AULA DE FILOSOFIA.</b>	<b>6</b>
L'EDUCACIÓ DAVANT LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ.	6
LA COMUNITAT D'INVESTIGACIÓ.	9
L'AULA INVERSA.	13
COM HO APLICAM A SEGON DE BATXILLERAT?	18
<b>4) EL RELAT, LA NARRACIÓ I EL TEXT A L'AULA D'HISTÒRIA DE LA FILOSOFIA.</b>	<b>21</b>
<b>5) UNA PROPOSTA DE RELAT PRÒPIA: UNA CASA DE “GRAN HERMANO” PLENA DE FILÒSOFES.</b>	<b>27</b>
DESCRIPCIÓ DEL RELAT.	27
METODOLOGIA.	29
ELS RELATS.	31
<b>La rutina de Manel: un relat per presentar a Kant.</b>	<b>31</b>
<b>La sortida de Borja de la casa. Relat per presentar un concepte o teoria: el mite de la caverna de Plató.</b>	<b>33</b>
<b>Una prova compromesa: esclaus i serfs. Voluntat de poder per Nietzsche i lluita de classes a Marx.</b>	<b>37</b>
<b>6) REFLEXIONS FINALS.</b>	<b>39</b>
<b>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.</b>	<b>41</b>

## RESUM

Al projecte de fi de màster que ens proposam fer es tractaran els canvis metodològics i didàctics necessaris, baix el punt de vista de l'autor del treball, per tal de modificar les dinàmiques d'interacció entre professorat i alumnat, dins el marc de l'assignatura d'Història de la Filosofia de segon de batxillerat. Tenint en compte la realitat complexa en la que duim a terme la nostra tasca, el docent ha de reflexionar sobre la seva praxis docent per tal de renovar les seves estratègies didàctiques. Aquí concretament tractarem dos conceptes fonamentals baix el punt de vista de l'autor del treball per tal de renovar les dinàmiques dins l'aula de filosofia. Aquests dos conceptes són la Comunitat d'Investigació i l'aula inversa.

El projecte també incorpora una proposta de treball amb els alumnes. Una vegada s'han exposat els canvis a nivell organitzatiu i de metodologia de les sessions, es concreta una proposta de treball amb alumnes de segon de batxillerat en base a diferents relats de creació pròpia. La proposta de relat ve acompanyada de suggeriments per orientar al docent en la seva utilització però també es detallarà a nivell teòric la vàlua del relat o la narrativa com a eina pedagògica.

Així doncs, dividirem el treball en tres parts. La primera part tractarà sobre els canvis necessaris en la dinàmica de les sessions d'Història de la Filosofia de segon de batxillerat. Aquesta reflexió parteix de l'experiència viscuda per l'autor d'aquest treball durant les pràctiques als centres docents. L'autor del treball va observar en aquell moment que l'assignatura d'Història de la Filosofia era, d'entre les assignatures que depenen del departament, la que menys innovació oferia als alumnes degut a que els alumnes han de rendir comptes davant una prova externa (PAU) i que el temari en sí de la matèria és llarg i complexe. Aquests factors fan, doncs, que el professorat decideixi moltes vegades apostar per la classe magistral en detriment d'altres metodologies igualment necessàries a l'aula com pugui ser l'exposició teòrica per part del professor. Aquesta part parteix, doncs, de la hipòtesis següent: deguts els canvis tecnològics i els recursos que a dia d'avui tant docents com alumnes tenen al seu abast, es veu la possibilitat i l'oportunitat de modificar les dinàmiques de les sessions per tal de que aquests recursos i tecnologies puguin ser aprofitades dins les aules.

La segona part tractarà de definir el relat o la narració com a eina pedagògica. Per fer-ho es recorrerà a diferents autors que defensin i posin de manifest la vàlua de la narració com a recurs pedagògic. Es parteix de la hipòtesis en aquest cas de que el relat no pròpiament filosòfic, ben treballat i amb una guia d'activitats, pot ser una eina molt bona per acostar als alumnes a plantejaments filosòfics complexes. A més, apostam aquí per un relat de creació

pròpia per tal de fer del recurs quelcom més proper a l'alumnat, sense que això vulgui dir que es deixassin d'emprar els textos originals dels autors.

Finalment la metodologia de treball proposam per a treballar els relats o narracions així com uns exemples de relats siguin útils per a un futur docent que vulgui utilitzar aquest recurs.

Paraules clau: Comunitat investigació, *flipped classroom*, relat, recurs didàctic, història de la filosofia.

## 1) INTRODUCCIÓ.

Decidir i apostar per una metodologia de treball a les aules és tal vegada de les decisions més importants que el docent ha de prendre alhora d'organitzar i estructurar el curs. De ben segur, aquesta elecció que el docent fa a principi de curs, ja determina en gran mesura l'èxit o el fracàs que pugui tenir el docent en la seva pràctica professional. En vistes a això, i degut a la constatació per part de molts professionals de l'educació de l'actual desconexió entre els continguts de la matèria i l'interès real de l'alumne, molts docents valents i amb ganes de canviar aquesta dinàmica desmotivadora, es posen mans a la feina per innovar i canviar les seves sessions per tal d'aconseguir engrescar l'alumnat en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge i fer-lo protagonista del mateix. A més, els canvis a nivell social i tecnològics són tals que es fa difícil obviar-los i seguir impartint docència de la mateixa manera en que es feia anys enrere.

No de bades, dins aquest context de canvis, han aparegut dins el camp de la pedagogia i de la docència, autors que defensen noves maneres de fer classe; maneres que permeten a l'alumnat no ser únicament un receptor passiu d'informació i que intenten estimular la capacitat del mateix pel que fa al seu autoaprenentatge i autonomia. Ara bé, l'aplicació pràctica a les aules d'aquestes noves metodologies no sempre és fàcil i no és majoritària. No obstant això, fet un buidatge bibliogràfic d'articles que recullen experiències a aules amb aquestes noves metodologies, es veu clarament com aquestes han estat acollides majoritàriament per escoles que atenen les etapes educatives d'educació infantil i primària amb un èxit contrastable. Davant aquesta situació, ens demanam: és possible portar a les aules de secundària aquestes noves metodologies? Es pot treballar a les aules de filosofia en base al treball cooperatiu? Hi ha espai per a treballar materials que puguin ser d'interès per a l'alumne o que aportin una nova perspectiva a l'aula? És possible el treball per projectes a batxillerat? En definitiva: de quina manera es poden plantejar les sessions per tal d'aprofitar el potencial de les noves metodologies? Cal canviar la metodologia a les classes de filosofia?

Donar resposta a totes aquestes preguntes podria originar més d'un treball acadèmic i inclús una tesis doctoral. El que pretenem des d'aquí és posar de manifest la necessitat de revisar les dinàmiques i metodologies emprades a les sessions de filosofia, sobretot dins el context del curs de segon de batxillerat, on per desventura dels alumnes, és on menys innovadors solen ser els docents, degut, entre altres coses, al propi currículum de la matèria i al fet de que l'alumne ha de retre comptes, al menys per ara, davant una prova externa, això és, la Selectivitat.

El present treball, doncs, té l'objectiu de centrar-se en el context de l'assignatura d'Història de la Filosofia de segon de batxillerat. Com s'ha dit abans, l'objectiu d'aquestes noves metodologies és el de treballar els continguts curriculars i l'àmbit competencial donant protagonisme a l'alumne i aportant una varietat de recursos didàctics que puguin enriquir el procés d'ensenyament-aprenentatge. És per això que el present treball també fa una proposta didàctica per a treballar aspectes curriculars i competencials de segon de batxillerat dins l'assignatura d'Història de la Filosofia en base a una sèrie de relats ficticis d'elaboració pròpia.

La proposta de relat que es fa aquí és en base a relats de ficció de creació pròpia que situen personatges de la tradició filosòfica que es veuen durant el curs, dins un concurs de tele-realitat del tipus *Big brother*, o com és conegut a Espanya, Gran Hermano. La proposta no és únicament una proposta de lectura ja que també es proposarà una metodologia per a treballar cada text que intentaran desenvolupar la competència lingüística no només en la vessant de comprensió. D'igual manera, també es cercarà desenvolupar la creativitat dels alumnes plantejant activitats que puguin estimular aquesta faceta creativa.

Ara bé, el que presenta el treball entén que, a part de justificar, exposar i revisar la bibliografia que recolza la proposta es veu en la necessitat de replantejar els fonaments del que ha de ser l'aula de filosofia a partir del plantejament de Lipmann de la Comunitat d'investigació (1991, 1998) i el que es coneix ja com *flipped classroom* (Bishop, Jacob Lowell, i Matthew A. Verleger, 2013) que capgira les dinàmiques de treball habituals a les aules. La traducció catalana del terme en aquest cas seria "aula inversa". No és banal fer primer aquesta primera aturada per replantejar l'estructura general de les sessions de la matèria ja que, com s'ha dit, és vital incorporar les innovacions que ja es duen a terme en altres etapes educatives o matèries. A més, de no ser així, el valor pedagògic de la proposta que es realitza es podria veure deslluïda o irrealitzable, per exemple, per qüestió de temps a les aules, una tònica bastant general i constatada per l'autor del treball durant les pràctiques als centres docents.

Així doncs, el treball constarà de tres parts diferenciades que aniran dels aspectes més abstractes o generals de la proposta fins al més específic que refer a la proposta de treball en base a relats que fa l'alumne.

La primera part tractarà els fonaments pedagògics i també filosòfics de la comunitat d'investigació que planteja Lipman al seu projecte educatiu i filosòfic "Filosofia 3/18" i els fonaments pedagògics de l'aula inversa que planteja que el que es feia habitualment a les aules, això és, exposicions teòriques de continguts per part del professorat, es faci a casa; i el que habitualment es feia a casa, això és, activitats més pràctiques o el que comunament hem anomenat deures, es treballi a les aules. Veurem si és possible relacionar els dos conceptes i veure si aporten quelcom qualitatiu a la proposta que l'alumne realitza.

La segona part del treball analitzarà el potencial del relat o la narració per transmetre coneixement i despertar, en el cas de la filosofia, l'esperit crític i la creativitat de l'alumne. Per dur a terme aquesta part, l'alumne treballarà damunt la tesis doctoral *Qué pasa en el aula de filosofía* (Sarbach, 2005) on, juntament amb un enfocament hermenèutic, l'autor defensa la bondat del text narratiu per treballar amb els alumnes els conceptes filosòfics. També es farà un breu exposició per diferents autors que evidencien el potencial del relat com a eina educativa des de disciplines que no són estrictament filosòfiques o en etapes educatives diferents a la que ens ocupa, així com també veurem les aportacions de les obres de Lipman abans esmentades respecte aquest tema. El motiu d'aquesta exposició és el de fer un buidatge del que s'ha dit sobre aquest aspecte a nivell general per després veure si hi ha qualche aspecte que es pugui afegir com a argument a favor per recolzar la proposta que es farà a la tercera part.

Finalment, a la tercera part es reproduiran un seguit de textos d'elaboració pròpia que situen a l'alumne en un món fictici tot i que proper, on un seguit de filòsofs han estat reviscuts gràcies als avanços tecnològics i, després d'un procés d'adaptació a la "vida moderna" han accedit a participar en un programa de televisió de característiques similars al "Big Brother" o com s'ha conegut a Espanya, "Gran Hermano". Com que no és la pretensió de l'alumne que es valori únicament un exercici creatiu, s'acompanyen els diferents textos, d'extensió variable, d'una metodologia de treball.

## **2) OBJECTIUS DEL TREBALL.**

Una vegada feta una introducció on ja s'ha fet una declaració d'intencions sobre la tasca que es vol dur a terme aquí, ens marcam els següents objectius:

1. Revisar la metodologia tradicional emprada habitualment a l'assignatura d'Història de la Filosofia, partint de la pròpia experiència de l'autor com alumne, que prioritza l'exposició teòrica de continguts per part del professorat, i també l'experiència com a docent en pràctiques en el context del Màster de Formació al Professorat.
2. Plantejar una metodologia de treball a l'aula més participativa per a l'alumnat amb l'ajuda de les investigacions de Lipmann i autors com Bishop, Jacob Lowell, i Matthew A. Verleger. Ens centrarem, sobretot, en valorar els conceptes “Comunitat d'Investigació” i “aula inversa”
3. Fonamentar de manera teòrica l'adequació del relat com a eina pedagògica a les aules i en especial a les aules de filosofia.
4. Presentar una proposta de treball a les aules en base a un relat de creació pròpia.

### **3) LA NOVA AULA DE FILOSOFIA.**

#### L'EDUCACIÓ DAVANT LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ.

És innegable que la docència, com activitat professional, ha canviat molt des dels seus orígens. Basta amb fullejar un manual d'història de la pedagogia o de l'educació per veure els canvis que s'han anat produint en el que anomenam educació. Són molts els models educatius que podríem descriure o categoritzar que es remunten, per exemple, a la Grècia clàssica o inclús al període clàssic de la Xina.

Ara bé, si quelcom ha influït en els darrers anys notablement dins l'àmbit educatiu ha estat allò que comunament s'ha anomenat societat de la informació i que ha donat lloc al que es coneix com revolució de la tecnologia de la informació (Castells, 2004) també anomenada com a societat del coneixement, de l'aprenentatge, en xarxa, o tercer entorn (Reigeluth, 1996; Marchesi y Martín, 1998; Tezano, 2001; Majó y Marqués, 2002). De la mateixa manera que feren altres revolucions com pugui ser la revolució industrial o la revolució francesa, la nova societat de la informació ha implicat canvis fonamentals en l'estructura social. Tot i que ens centrarem aquí amb l'impacte que les tecnologies de la comunicació i la informació (TIC) han tengut a l'àmbit educatiu, consideram adient exposar breument un llistat de característiques que ens ajudin a situar la reflexió que vendrà posteriorment.

Tot i que podríem recórrer a diferents autors per esmenar les característiques generals de la societat de la informació, prenem aquí un llistat elaborat per J. Cabero a *Cultura y Educación en la sociedad de la información*:

- “Globalització de les activitats econòmiques.

- Increment del consum i producció massiva de béns de consum.
- Substitució dels sistemes de producció mecànics per altres de caràcter electrònic i automàtic.
- Modificació de les relacions de producció, tan socials com des d'una posició tècnica.
- Selecció contínua d'àrees de desenvolupament preferent en la investigació lligades a l'impacte tecnològic.
- Aparició de nous sectors laborals, com el dedicat a la informació i noves modalitats laborals com el teletreball.
- Gir al voltant dels mitjans de comunicació i, més concretament, al voltant de les noves tecnologies de la informació i comunicació.
- Globalització dels mitjans de comunicació de masses tradicionals i interconnexió de les tecnologies tant tradicionals com pioneres de manera que es permeti rompre les barreres espai-temps i cobrir grans distàncies.
- Transformació de la política i dels partits instaurant-se nous mecanismes de lluita pel poder.
- Establiment de principis de qualitat i recerca d'una rendibilitat immediata tant en els productes com en els resultats, assolint les propostes a tots els nivells: cultural, econòmic, polític i social.
- Suport en una concepció neoliberal de la societat i de les relacions que s'han d'establir entre els que es mouen dins ella.”

(Cabero 2001, p. 38-39)

Després de detallar el llistat de característiques de la societat de la informació, seria adient veure de quina manera aquests canvis que abasten des d'allò econòmic a allò social passant per allò polític i la dimensió més personal, repercuteixen dins l'àmbit educatiu.

Segons Salinas (1995) podem veure l'impacte de les TIC en diferents aspectes:

1. Les coordenades espai-temps en que es configuren i determinen les variables del procés d'ensenyament-aprenentatge han canviat.
2. Les institucions i organitzacions que administren l'ensenyament necessiten de noves maneres de distribuir materials i noves estructures de comunicació.
3. En tant que nova distribució d'espai-temps, apareixen nous sistemes d'accés i d'utilització de materials que impliquen canvis en la dinàmica de les sessions.

Davant aquests canvis, ens trobam des de ja fa uns anys, en un procés de canvi de les metodologies docents que puguin tenir en conta els efectes de la societat de la informació.



La docència sorgida després del procés d'industrialització, de la qual encara en tenim vestigis ben arrelats, s'ha caracteritzat fins ara per seguir el que es coneix com llei de les tres unitats (Salinas, 1997): unitat de temps, unitat de lloc i unitat d'acció. Aquest model educatiu imperant fins pràcticament les darreres dues dècades entén que la unitat bàsica d'espai de l'educació és l'aula física. També entén que el temps és el temps físic del que disposam per impartir la sessió, això és, 55 minuts en el cas de secundària. Per tant, tenint en compte aquesta concepció del temps i l'espai, és evident que l'acció educativa es durà a terme dins l'aula en el moment de la sessió. Per tant, podem resumir aquest model industrial d'educació amb la següent sentència que prenem de Salinas: "todos en el mismo lugar, en el mismo tiempo, realizando las mismas actividades" (Salinas, 1997 p.3). Per sintetitzar i posar de manifest les diferències entre l'educació més tradicional i la més innovadora podem observar el quadre que realitza Heno Álvarez (1993, p. 89):

Enseñanza tradicional	Enseñanza multimedial
Centrada en el maestro	Centrada en el alumno
Progresión lineal	Progresión multidireccional
Utiliza un medio	Pensamiento crítico
Aprendizaje individual	Es multisensorial
Maestro es portador de información	Aprendizaje cooperativo
Alumno asume rol pasivo	Maestro es un facilitador de aprendizaje
Aprendizaje estructurado	Alumno es aprendiz activo
Estilo de aprendizaje predeterminado	Aprendizaje exploratorio
Interacción en el aula de clase	Estilo de aprendizaje más libre
	Interacción con el mundo real.

La categorització que fa Heno Álvarez, tot i que encertada, no és única. Altres experts també han analitzat la qüestió de l'impacte de les noves tecnologies i els canvis socials dins l'aula. És el cas, per exemple de Freire (citada a Parra Contreras, R. i Medina Fuenmayor, J., 2007) qui identifica el que hem vist com ensenyament tradicional com ensenyament bancari amb les següents característiques:

- 1) L'educador és sempre qui educa i sap el que s'ha d'ensenyar.
- 2) L'educant és aquell qui manca de coneixements.
- 3) L'educador és el subjecte del procés educatiu mentre que l'educant és un objecte.
- 4) L'educador és qui pensa i parla; l'educant és objecte pensat i la seva tasca consisteix en escoltar.
- 5) L'educador escull el contingut programàtic que s'ha d'ensenyar; els educants han d'adaptar-se a dit contingut." (p. 82)

Tot i que la situació real a les aules depèn de molts factors, podem donar raó a aquests experts de que els seus anàlisis posen de manifest la necessitat d'introduir canvis substancials en les

metodologies emprades a l'aula. Si bé dins el nostre sistema educatiu podem trobar docents més tradicionals i d'altres més innovadors, la situació en termes generals tendeix més a semblar-se a l'educació tradicional o bancària de la que parlàvem paràgrafs abans, que a la multimedial que ens remarcava Henao Álvarez.

Tot plegat ha fet que a dia d'avui i des de ja fa uns anys, proliferi dins els àmbits acadèmics i pedagògics allò que s'ha anomenat com el nou rol del docent (Torres, R. M., 1999). Tot i així, el que aquí volem remarcar no és un llistat de competències o habilitats que ha de tenir el docent a dia d'avui. El que aquí volem posar de manifest són els canvis en el com fer les coses a l'aula. Dit d'altra manera, el que tractarem aquí seran els diferents canvis a nivell d'organització d'aula que consideram necessaris per tal de guanyar en qualitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes aconseguint aprofitar tots o bona part dels mitjans al nostre abast.

A partir d'aquí, doncs, començarem a descriure el nostre ideal o model d'aula de filosofia. Com ja s'ha avançat anteriorment, ho farem contrastant i combinant els plantejaments de Lipman i la Comunitat d'Investigació i l'estratègia d'aula inversa (*flipped classroom*) que defensen autors com Bishop, Verleger o Tucker.

#### LA COMUNITAT D'INVESTIGACIÓ.

Matthew Lipman ha passat ja a ser un autor imprescindible des de que als anys setanta i vuitanta començà amb el seu projecte per apropar la filosofia als nens i joves. L'Institute for the Advancement of Philosophy for Children fundat juntament amb Ann Margaret Sharp i tota la seva obra escrita posterior i la seva difusió i traducció a diferents països i idiomes és mostra de la vàlua dels seus plantejaments.

Autor que beu d'unes influències més que variades de les quals podem destacar el pragmatisme de Dewey, la psicologia constructivista de Piaget, Ausubel o Piaget i les teories de l'aprenentatge significatiu i l'educació activa que defensen autors com Freire i el mateix Dewey ja esmentat, ha esdevingut en les darreres dècades un autor de referència per a tots aquells docents de filosofia que entenen, igual que Lipman, que la filosofia no tan sols té un paper fonamental per a la formació dels infants i joves sinó que a més, és necessari revisar la manera en que la filosofia fa presència a les aules.

Prova d'aquest interès en renovar les dinàmiques dins les aules de filosofia són les seves obres *Philosophy for Children (1976)*, *Philosophy in the Classroom (1980)* juntament amb Ann Margaret Sharp i d'altres), *Philosophy Goes to School (1988)*, *Thinking Children and Education*

(1993) o *Thinking in Education* (2003), així com també tots els materials didàctics que el programa Philosophy for Children aporta per treballar a les aules dels quals destacam: *Harry Stottlemeier's Discovery* (1973), *Lisa* (1983), *Suki* (1978), *Mark* (1980), *Pixie* (1981) o *Kio and Gus* (1982) i que molts d'ells es troben traduïts al català gràcies al Grup IREF.

Ara bé, aquí no ens ocuparem de valorar el conjunt global de l'obra de Lipman ni tampoc jutjarem els materials que proposa. El que pretenem posar en valor en aquesta part del treball és el concepte fonamental que estructura el programa Philosophy for Childrens conegut com a programa Filosofia 3/18 a les terres de parla catalana, això és, la Comunitat d'Investigació.

Abans d'entrar en matèria i valorar aquest concepte de l'obra de Lipman, consideram oportú fer una aturada en una qüestió més terminològica. I és que el concepte de comunitat d'investigació prové de l'anglès, llengua original de l'obra de l'autor, *community of inquiring*.

Segons diferents diccionaris consultats en línia, el terme *inquiring* es pot definir com: (De la conducta d'algú) sempre amb ganes d'aprendre coses noves, o (de l'expressió d'algú) que vulgui saber o cerqui saber alguna cosa. Per tant, *inquiring* ens remet tant a una actitud o hàbit o acció d'algú que vol aprendre així com també el fet d'expressar una motivació cap a conèixer quelcom. Automàticament, també, els diccionaris ens remetent a adjectius sinònims com puguin ser curiós, tafaer, investigador, descobridor, etc.

A l'obra castellana *Filosofia en el aula* (1998) que tradueix i recull diferents capítols dels llibres *Philosophy goes to school* (1988) i *Philosophy in the classroom* (1980), l'encarregat de supervisar la traducció, Félix Garcia Moriyón, ens posa en avís sobre la dificultat de traduir el terme *inquiring*. El traductor en aquest cas ens exposa la polèmica que sorgeix sempre en el moment en que una obra és traduïda a una llengua diferent i ens fa veure com *inquiring* no tan sols es pot traduir com "investigació", terme que serà l'escollit pel traductor, sinó que també podrien ser vàlides i de fet circulen dins els cercles acadèmics, altres traduccions del terme com puguin ser "indagació", "recerca" o "qüestionament". De fet, la traducció catalana de l'obra *Philosophy in the classroom* que pren el nom de *Filosofia a l'escola* (1991, traduït per Eulàlia Presas i Planas) tradueix el terme *inquiring* per recerca, la qual també ens sembla encertada. Tot i que aquestes són les majoritàries dins els àmbits acadèmics, des d'aquí se'ns ocorren altres possibles traduccions del terme *inquiring* anglès com podrien ser: preguntar (o preguntar-se), informar (o informar-se), esbrinar, inquirir o examinar...

Consideram des d'aquí, que totes les traduccions del paràgraf anterior podrien valer-se com a traduccions òptimes del terme *inquiring* sempre i quan vagin acompanyades d'una justificació

teòrica que abasti els diferents matisos. Pel que fa a nosaltres, adoptarem la traducció més habitual d'*inquiring* com investigació, tot i que amb el fet d'haver exposat la polèmica, volem remarcar que s'han de tenir en compte els matisos que aporten les diferents traduccions per comprendre de manera més global el que ens planteja l'autor.

Feta aquesta apreciació terminològica, podem passar a abordar la qüestió que en aquest apartat ens ocupa que no és més que veure en detall què és la comunitat d'investigació de la que ens parla Lipman i veure si les seves característiques són desitjables dins el context de la matèria impartida a segon de batxillerat Història de la Filosofia.

Tal i com ens diu Martínez Navarro (s. f.) l'objectiu principal del programa de Lipman és la de dotar als usuaris del programa de la capacitat del bon judici i del pensament d'alt nivell, complexe o multimedial. No volem entrar en detall aquí sobre què s'entén per pensament d'alt nivell o pensament complexe ja que això ens allunyaria força de l'objectiu d'aquest treball. Ara bé, ni que sigui per poder seguir operant i dotar de context la proposta de Lipman, podem dir que el pensament complexe o d'alt nivell (també s'ha traduït com pensament d'ordre superior) seria una mescla del que els filòsofs han anomenat sempre pensament crític, juntament amb un pensament o actitud creativa, i el que Lipman anomena pensament curós o ètic. Analitzarem breument què entén Lipman per cada un d'aquests aspectes que conforma el pensament d'alt nivell.

Respecte al pensament crític, Lipman ens diu (1991) que les persones sovint empram procediments crítics de pensament que ens ajuden a distingir entre informació rellevant i d'altre manco rellevant. També opera en el sentit d'identificar raonaments més o manco sòlids des d'una perspectiva lògica o epistemològica. D'aquesta manera, i com duu la tradició filosòfica defensant des de la Il·lustració i inclús abans, el pensament crític és l'eina principal que tenim alhora d'identificar plantejaments, discursos o opinions no fonamentades racionalment. Així doncs, es tracta de portar a les aules aquest esperit crític per tal d'ajudar als nostres alumnes en l'elaboració de judicis ben fonamentats.

Lipman (1991, 1998) completa la definició de pensament crític donada amb una sèrie d'habilitats i actituds a desenvolupar a les aules. Són les següents i les trobam resumides a *¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?* (Mongeau, P. et al., 2003, p. 23):

1. “Uso de criterios determinados: los individuos, cuyas conductas cognoscitivas se pueden asociar a una forma de pensamiento crítico, utilizan criterios determinados para evaluar los términos de sus afirmaciones.

2. Autocorrecció: los individuos pueden involucrarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la auto-corrección.
3. Sensibilidad al contexto: los individuos pueden desarrollar un pensamiento flexible que permite reconocer que diversos contextos requieren diversas aplicaciones de reglas y de principios.
4. Su resultado es el buen juicio.”

Passem a analitzar breument què entén Lipman per pensament creatiu. Miranda Alonso (2007) cita Lipman definint el pensament creatiu: “aquél pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotranscendental, y sensible a criterios” (p. 10).

El mateix Miranda Alonso, a l'article citat anteriorment, ens dóna un llistat d'adjectius que sintetitzen què entén Lipman per pensament creatiu:

1. “Imaginativo: desafiante, expresivo, apasionado, articulado, visionario, brillante.
2. Holístico: auto-trascendente, unificado, coherente, integrado, ordenado, orgánico.
3. Inventivo: experimental, original, fresco, inquisitivo, nuevo, independiente, antidogmático.
4. Generador: mayéutico, productivo, fecundo, fértil, estimulador, productor de controversias” (p. 10)

És sota aquest context i en base a aquest objectiu que Lipman articula la Comunitat d'Investigació. Així doncs, el que pretén Lipman amb el seu plantejament es pot resumir en la següent sentència: “Queremos estudiantes que piensen por sí mismos y no que simplemente aprendan lo que piensan otras personas.” (Lipman, 1990; citat a Martínez Navarro, s. f., p. 10).

Si prenem aquesta afirmació que tot i descontextualitzada, reflexa i resumeix un dels objectius fonamentals del programa de Lipman, podem dir que la nostra tasca docent ha de canviar i prendre un nou camí. No es tracta d'abandonar els continguts conceptuals de la matèria, que són i han de ser un dels eixos vertebradors de l'activitat docent, però sí que hem d'acceptar que pretendre que els alumnes memoritzin teories filosòfiques no té sentit i que es fa necessària una actitud cap a la filosofia més com a problematitzadora de la realitat que com a subministradora de sistemes de pensament tancats.

Pel que fa al pensament curós, ja Lipman a *Thinking in education* (1991) posa de manifest la prioritat d'aquest aspecte del pensar humà que s'ha de lligar necessàriament, amb els altres caires que componen el pensament complex o multimedial. El plantejament sorgeix de dues constatacions clares. La primera és que en tant que éssers humans, som éssers capaços de

ser afectats per circumstàncies. La segona és que aquestes circumstàncies no són “ simplement aprehensibles por la racionalidad de perfil preciso, objetivo, claro y asertivo, propia de la ciencia” (Padilha Hennin, L. M., 2011, p. 52) , Som, per dir-ho en poques paraules, éssers sensibles: patim dolor, sentim plaers, estam animats o tristos i en funció del que patim o sentim, les respostes a una situació varien. Inclús en el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge estan implicades les emocions. És més, no tan sols patim o sentim nosaltres, com a individus, sinó que podem fer patir i sentir coses als demés. D'aquí sorgeix la necessitat, doncs, d'educar també en la cura. De no fer-ho, (Padilha Hennin, L. M., 2011) ens arriscam a tenir una societat més indiferent als problemes dels altres, més apàtica i, en general, més insensible. Així doncs, tenim que per Lipman, l'educació té també una vessant emocional que no hem de desatendre a les aules. En aquesta direcció podem trobar autors com Goleman qui l'any 1995 publica *Intel·ligència emocional* i que ha esdevingut un referent en el camp de la psicologia.

Ara bé, el plantejament sobre el pensament curós de Lipman abasta no només allò personal de la dimensió afectiva, sinó que també s'estén a una dimensió social i política. Ens diu Padilha Hennin (2011):

“Así, para que haya un programa de educación volcado sobre la democracia, para la construcción de una sociedad más participativa e igualitaria, es necesario que desarrollemos la empatía, la capacidad para el diálogo, lo cual presupone la palabra hablada, pero también oída con respeto y cuidado con el otro. Es necesaria además, la capacidad de espera, de tolerancia y de paciencia entre los individuos, alertándose y manifestándose a la vez, apropiada para el posicionamiento en una discusión. De esa forma, al hacerse atento y atencioso, interesado, preocupado por su alrededor pasan a ser rasgos importantes inherentes al pensamiento volcado para la razonabilidad. La manifestación de la eticidad en estos procedimientos contribuirá, sin dudas, a una formación social menos deshumana y más equitativa, donde cada uno tendrá garantizado su lugar para participar de forma menos conflictiva, prejuiciosa o desigual.” (p. 53).

D'aquesta manera, doncs, la Comunitat d'Investigació també inclou una vessant ètica amb la finalitat de que els nostres alumnes aprenguin a ser sensibles a les diferents perspectives dels demés. És tracta, en definitiva, de fomentar les capacitats d'escolta, de respecte, de diàleg en vistes a una finalitat última: conviure en societat sota els preceptes d'una societat democràtica i participativa.

L'AULA INVERSA.

Tal i com exposàvem al començament d'aquest apartat, són molts els canvis tecnològics que

s'han produït a les darreres dècades que han tengut la seva repercussió dins l'àmbit educatiu. Tant és així que sembla que l'activitat docent ha canviat algunes de les seves funcions principals i n'ha incorporat de noves. Per exemple, és un fet que a dia d'avui no podem negar que vivim sota una pluja constant d'informació que ens arriba per diferents mitjans i que és més que necessari ensenyar als nostres alumnes a destriar aquella informació rellevant per a ells i la que no en base a criteris sòlids. Igualment hem comentat com aquest fet ha fet que el rol del professor, per exemple, en tant que posseïdor exclusiu de la informació, hagi canviat.

Tota aquesta revolució tecnològica ha fet que sigui habitual veure aules equipades amb projectors, ordinadors, altaveus, connexió a internet, etc. Tecnologies que abans era impensable trobar a les aules. Això ha permès, per exemple, l'aparició de nous mitjans tècnics per elaborar les sessions del professorat com puguin ser les presentacions digitals, la utilització de manera més senzilla de recursos audiovisuals o el simple fet de permetre una comunicació més fluida entre alumnat i professorat gràcies a Internet i als correus electrònics. Inclús, les noves tecnologies, ens permeten crear espais virtuals on compartir informació, apunts i material didàctic amb els nostres alumnes, ja sigui en xarxes socials, blocs o aules virtuals o intranets.

Ara bé, incorporar una sèrie de tecnologies no garanteix cap èxit educatiu a priori. A un breu article, Area Moreira (2011) ens adverteix de que si l'ús de les noves tecnologies no ve acompanyat d'un procés de revisió de les metodologies a l'aula difícilment aquestes tecnologies per si soles poden millorar l'aprenentatge dels nostres alumnes. És a dir, que allò que a dia d'avui ja es coneix com tecnologies educatives, sense una revisió del model pedagògic, no té per què repercutir en un benefici per l'alumnat, i que inclús, pot tenir efectes negatius que hauríem d'intentar evitar a tota costa.

És per això que en aquest punt reprenem el que ja hem exposat al començament d'aquest apartat respecte a la metodologia tradicional de l'aula que resumíem amb la següent cita: "todos en el mismo lugar, en el mismo tiempo, realizando las mismas actividades" (Salinas, 1997 p.3). Ho reprenem amb vistes a replantejar-ho per complet ja que gràcies a les tecnologies de la informació, podem dir que la cita anterior ha quedat desajustada amb la realitat.

Pel que fa a l'espai, si bé és cert que els alumnes segueixen compartint l'espai aula, amb Internet i les noves tecnologies, aquest espai també és desplaçable cap a una aula virtual. Aquesta aula virtual, a diferència de la física, permet a l'alumne accedir als continguts de la matèria en qualsevol lloc que disposi d'una connexió a Internet. D'igual manera, el temps també és modificat per les noves tecnologies, ja que de la mateixa manera que l'alumne pot entrar a

l'aula virtual en qualsevol lloc, també ho pot fer a qualsevol moment. D'aquesta manera, podem dir que tenim una visió del temps d'aula diferent; per una banda tenim el temps real de la sessió que duim a terme al centre, i per altra, el temps virtual que permet a l'alumne entrar i treballar els continguts de la matèria, a l'hora que vulguin i de manera més flexible. Finalment, i ja que també les aules virtuals incorporen la possibilitat de dissenyar tasques, aquestes, també poden ser encarades pels alumnes en el moment que considerin oportú sense necessitat de limitar el temps per l'activitat al temps d'una sessió.

Tots aquests canvis descrits han donat peu al sorgiment de propostes educatives que intenten aprofitar aquests canvis en benefici de l'alumnat i de la pròpia activitat docent. És en aquest context que hem de posar de manifest la metodologia d'aula que exposarem a continuació: l'aula inversa; en anglès: *flipped classroom* (Bergmann i Sams, 2012; Bishop, J. L., & Verleger, M. A., 2013) o *inverted classroom* (M.J. Lage and G. Platt, 2000).

El terme *flipped classroom* va ser emprat per Bergmann i Sams (2012), dos professors, qui començaren a enregistrar les seves sessions i a penjar-les a Internet per tal de que els alumnes que no podien assistir físicament a les sessions poguessin seguir el fil conductor del curs i les explicacions que es feien a l'aula. Degut a aquest fet, els professors s'adonaren que no només havien aconseguit el que es proposaven en termes de seguiment de les sessions per part de l'alumnat absent sinó que a més, els mateixos assistents també consideraven útil aquells vídeos o *podcasts* que els professors penjaven aconseguint respondre a les necessitats educatives de cada estudiant. És així, doncs, com sorgeix la proposta que intentam definir tot i que, com sempre, podem trobar antecedents clars d'aquesta proposta.

Baix el nostre punt de vista, un d'aquests antecedents clars el trobam a *The internet and the inverted classroom* ((M.J. Lage and G. Platt, 2000) on si bé no s'empra el terme aula inversa sí que hi trobam una definició bastant aproximada tot i que simple: "Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa" (p.32). També podem citar García-Barrera, A. (2013), que per la seva banda, ens fa la següent definició: "(l'aula inversa és) un modelo pedagógico que transforma ciertos procesos que de forma habitual estaban vinculados exclusivamente al aula, transfiriéndolos al contexto extraescolar" (p. 2). Però quines són les activitats que tradicionalment es duen a terme a l'aula i quines són les que tradicionalment es duen a terme fora d'aquesta? Reproduïm dues taules elaborades per Bishop, J. L., i Verleger, M. A. (2013) a *The flipped classroom: A survey of the research*:

Table 1: Restricted definition of flipped classrom
--



Style	Inside Classe	Outside Class
Traditional	Lectures	Practice Exercises & Problem solving
Flipped	Practice Exercises & Problem solving	Video, Lectures

Table 2: Broader definition of the de-facto flipped classrom	
Inside Class	Outside Class
Questions & Answers	Video Lectures
Group-Based/Open-Ended Problem Solving	Closed-Ended Quizzes & Practice Exercises

*Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, p. 5)*

Els autors, bàsicament es refereixen a dues activitats fonamentals: l'adquisició de coneixements per una banda i les activitats de caràcter més pràctic que les acompanyen per tal de consolidar els coneixements dels alumnes per l'altra. Així doncs, si aquestes dues activitats s'han d'invertir, el que això significa és que per una banda, l'alumne es fa més responsable del seu procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que aquest, en bona part es duu a terme de manera autònoma i fora de l'aula, mentre que les activitats més pràctiques, allò que tradicionalment anomenam deures, es realitzen a l'aula, amb el suport del professorat i dels companys, facilitant així la resolució de dubtes en el moment en que sorgeixen. Ara bé, pel que fa a brindar l'oportunitat a l'alumne de ser responsable del seu procés d'ensenyament-aprenentatge, no s'ha d'entendre que l'alumne quedi desemparat davants els continguts teòrics i procedimentals de la matèria, sinó que aquesta part del procés d'ensenyament-aprenentatge, queda lligada als materials que el professor pugui proporcionar als alumnes a través d'una aula virtual, per exemple, o del propi material que els alumnes puguin elaborar o cercar a Internet, i de l'estudi autònom que en faci l'alumne. D'aquesta manera, si el docent queda alliberat de dur a terme aquesta tasca introductòria als conceptes de la matèria que tradicionalment es duia a terme a l'aula, pot, en més mesura, dedicar temps per treballar aquells continguts de manera més pràctica a l'aula i d'estructurar i organitzar els coneixements dels alumnes, quelcom que per ells sols, és difícil d'aconseguir. Així doncs, per a que es pugui entendre el que aquí es planteja exposarem el següent exemple.

Imaginem que hem de desenvolupar el pensament de Plató amb els nostres alumnes de segon de batxillerat. Una metodologia tradicional ens obligaria a fer exposicions teòriques als nostres alumnes sobre què va dir Plató. Amb un poc de sort, i sempre que el temps ho permeti, podríem dur a terme algunes activitats pràctiques com puguin ser comentaris de text, visualitzacions de vídeos o qualche debat, però de ben segur que el temps per dur a terme aquestes activitats es veuria força limitat, la qual cosa aniria en detriment dels nostres alumnes i la qualitat de l'ensenyament. Seguint el plantejament exposat anteriorment, si adoptam aquesta nova metodologia, la unitat didàctica podria començar amb una exposició teòrica del professorat que

marcàs les línies generals de l'autor: context, influències, trets característics del plantejament de l'autor, etc. Però seguidament, hauria de ser l'alumne qui, o bé mitjançant material que pugui elaborar el professor en forma d'apunts, vídeos explicatius, etc., o bé mitjançant material que ells mateixos puguin trobar a la xarxa o amb el llibre de text, es familiaritzin amb la teoria platònica. Una vegada els alumnes hagin duit a terme aquesta tasca és gairebé impossible que al nostre alumnat no li sorgeixin dubtes que necessiten ser resolts pel professorat o en cas de que els alumnes siguin capaços de comprendre el contingut conceptual de l'autor, de segur que no són capaços d'establir el lligam entre els diferents conceptes de la teoria platònica amb el conjunt de la teoria, les motivacions de l'autor per realitzar-la o les implicacions i influències posteriors. Tota aquesta tasca, que podríem dir que ja no és merament conceptual sinó d'organització de les idees, recauria en el docent i aquest podria optar per diferents estratègies per acomplir dita tasca: de nou exposicions teòriques, però també d'altres de caire més pràctiques com puguin ser els comentaris de text, comentari de vídeos o films, les dissertacions o els debats.

Una vegada exposat l'exemple que ajuda a clarificar aquella idea d'invertir el que tradicionalment es fa a casa i a l'aula i de manifestar alguns canvis en el rol de l'alumnat i del docent, cal sistematitzar un poc més aquests canvis de rol per tal d'acabar de comprendre què defensam aquí.

Segons Tedesco (2002) i Torres, R. M., (1999), el docent canvia el seu rol habitual caracteritzat per tenir un punt privilegiat pel que fa al coneixement, per ser un acompanyant del procés cognitiu de l'alumnat. Es tractaria, en el fons, d'invertir aquelles característiques de l'ensenyament bancari que havíem vist al començament de l'apartat de la mà de Freire (citat a Parra Contreras, R. i Medina Fuenmayor, J., 2007). Les reproduïm de nou per comoditat del lector:

- 1) L'educador és sempre qui educa i sap el que s'ha d'ensenyar.
- 2) L'educant és aquell qui manca de coneixements.
- 3) L'educador és el subjecte del procés educatiu mentre que l'educant és un objecte.
- 4) L'educador és qui pensa i parla; l'educant és objecte pensat i la seva tasca consisteix en escoltar.
- 5) L'educador escull el contingut programàtic que s'ha d'ensenyar; els educants han d'adaptar-se a dit contingut.” (p. 82)

Es tractaria a grosso modo, de canviar aquesta metodologia que fa que l'alumne sigui un receptor passiu d'informació per una metodologia més activa on el professor acompanya, orienta i guia els alumnes durant l'adquisició de les seves competències i on l'alumne es converteix en el protagonista i part central del procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que adquireix un rol actiu i es responsabilitza del seu propi aprenentatge (García-Barrera, A., 2013).

Si seguim aquest plantejament, podem redefinir les característiques de Freire de la següent manera:

1. L'educador és qui acompanya a l'alumnat en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. El docent deixa de ser el capità del vaixell, per emprar una analogia, per cedir el timó als alumnes i adoptar el rol de brúixola.
2. L'alumnat té coneixements i hem de partir d'aquests; a més, l'alumnat té la responsabilitat d'adquirir els nous coneixements de la matèria.
3. L'alumnat és el subjecte del procés educatiu mentre que l'educador és un mitjà, un objecte, per a que l'alumnat pugui desenvolupar el seu procés educatiu.
4. L'alumnat és qui pensa i parla majoritàriament a les sessions; el docent, escolta activament i orienta la discussió amb els demés alumnes.
5. Si bé el contingut programàtic continua sent responsabilitat del docent, el com s'accedeix a ell depèn de l'alumnat i de les seves característiques o mode d'aprenentatge. Per tant, la relació no és únicament unidireccional en tant que el professorat planteja el temari sinó que tant alumnat com professorat s'avenen mútuament i construeixen el temari conjuntament.

#### COM HO APLICAM A SEGON DE BATXILLERAT?

Una vegada hem abordat les qüestions més teòriques al voltant dels dos conceptes que des d'aquí volem defensar, i tot i que aquesta tasca ja s'ha anat dibuixant als apartats anteriors mitjançant exemples, consideram adient fer una proposta de com aplicaríem la Comunitat d'Investigació i l'aula inversa a les sessions de segon de batxillerat.

Per una banda, hem dit que la Comunitat d'Investigació redunda en la qualitat del pensament dels nostres alumnes, desenvolupant el que Lipman anomena pensament complex que es compon del pensament crític, el pensament creatiu i el pensament curós. L'aplicació dels preceptes de Lipman, converteix les sessions de filosofia més en una recerca, un descobriment per part dels alumnes que d'una exposició ordenada d'idees i en aquest sentit, consideram que els docents hem de fer un esforç per intentar convertir les nostres aules de filosofia de segon de batxillerat en Comunitats d'Investigació.

Per fer-ho, hem d'assumir els canvis en el rol del docent i de l'alumne que hem anat exposat anteriorment i donar el protagonisme als alumnes. A més, consideram vital remarcar el concepte de comunitat, ja que no es tracta de que els alumnes descobreixin sols o només amb l'ajuda del professor, els continguts de la matèria sinó que la recerca ha de ser col·lectiva. En principi, és desitjable que sigui el grup, la comunitat, la que investigui i no sols aquells alumnes més interessats en la matèria. Sinó aconseguim implicar tot el grup en la proposta, perd

rellevància i no aconsegueix tot el que en principi Lipman proposa. Per tant, és fonamental el sentiment de grup, la pertinença al mateix i el sentir reconeguda l'aportació individual dins el grup.

En segon terme, tampoc hem d'oblidar la vessant creativa del programa de Lipman. No es tracta només de que l'alumnat descobreixi fent, per exemple, una recerca a Internet, sinó que hem d'afavorir que l'alumne es faci seus els continguts de la matèria, incorporar-los al seu discurs individual, per tal de refer-lo i explorar-ne els límits. En aquest sentit, la nostra tasca es torna complexa perquè plantejar quelcom tan assumit per als docents com pugui ser la tradició filosòfica en quelcom obert ens obliga a estar en un estat de constant avaluació i remodelació dels nostres materials didàctics en vistes a fer-los atractius pels alumnes i a més, fomentar la seva creativitat. En darrer terme, i no per això menys important, tenim el pensament crític que podem resumir amb el fet de que l'alumne sigui capaç d'elaborar una opinió fonamentada, en base a criteris sòlids i d'assumir les crítiques i canviar aquell pensament en vistes a millorar-lo o adaptar-lo millor a la realitat que es pretén descriure amb el mateix. En aquest sentit, el pensament crític es veuria reforçat per la metodologia de l'aula inversa tal i com ens diu García-Barrera (2013):

“Inherente a esta metodología activa que conlleva la puesta en marcha del aula inversa, es el fomento del pensamiento crítico entre los estudiantes, ya que gracias al cambio en la dinámica pueden reflexionar en sus casas sobre los diferentes aspectos que les sean propuestos por el docente y aprovechar la presencia física en el aula para poder debatir sobre esas reflexiones con sus compañeros, intercambiar impresiones, intentar llegar a una solución o interpretación conjunta, formar nuevas perspectivas, etc.”

(p. 5).

Passant a allò més pràctic, podríem fer un decàleg de normes o hàbits que el docent hauria de tenir si vol que aquestes metodologies funcionin a l'aula:

1. És fonamental disposar d'una aula virtual o xarxa social amb la que establir contacte amb els alumnes fora de les aules.

Mitjans que ens permeten fer això a dia d'avui són molts. Les aules moodle que ofereix la Conselleria d'Educació gratuïtament als centres, des de intranets pròpies que puguin desenvolupar certs centres o xarxes socials com puguin ser Edmodo són fonamentals i ofereixen recursos i possibilitats molt atractives pel professorat i per l'alumnat. Inclús es podria contemplar l'ús de Facebook o Twitter tot i que aquestes xarxes socials no estiguin dissenyades en una vessant educativa i per tant, manquen de certs punts forts que si tenen aquelles plataformes destinades en origen a la tasca educativa.

2. Cal reduir al mínim possible les classes magistrals i en cas de no poder fer-ho, cal

modificar-ne les dinàmiques i fer-les més obertes al diàleg.

És clar que no podem demonitzar les sessions magistrals i que els alumnes necessiten d'elles en certa mesura, però hem d'evitar convertir les nostres sessions en monòlegs on el docent porti la veu cantant. Si hem dit que l'alumnat ha de ser el protagonista, no podem fer recaure el pes del curs en sessions únicament magistrals. Sempre que sigui possible, apostarem per activitats més pràctiques i participatives.

3. La construcció del coneixement ha de ser grupal.

Si de la Comunitat d'Investigació només estiren alguns alumnes i el professorat, hauríem d'admetre cert fracàs amb la nostra tasca. Aquesta no és una proposta de treball únicament per alguns alumnes, sinó que pretén agrupar-los a tots amb les seves diferències. Per tant, és necessari que l'alumnat s'impliqui, per exemple, en l'elaboració d'apunts o en la recerca d'informació. Per tal de que aquesta tasca pugui superar la individualitat, podem recórrer a algunes eines disponibles a les aules virtuals (moodle) com puguin ser les Wikis o documents en línia.

4. Les activitats proposades a classe haurien d'estar encaminades a algun d'aquests tres objectius o combinació de varis: desenvolupar el pensament crític, creatiu i curós dels alumnes.

Si bé és cert que cada activitat atén a una necessitat o a un àmbit, necessitam desenvolupar noves metodologies i recursos que atenguin aquests àmbits. Amb un debat, per exemple, podem atendre als tres tipus de pensaments; amb un comentari de text o d'una obra d'art, atenem més al pensament creatiu i en segon lloc el crític; amb una dinàmica cooperativa alhora d'analitzar un text filosòfic atenem al pensament curós, etc.

5. És fonamental dedicar un temps, a inici de curs, per ensenyar a l'alumne a treballar d'aquesta manera.

El que plantejam aquí no és senzill de dur a terme. Si el docent ha de fer un esforç per replantejar el seu paper dins l'aula, igualment ho ha de fer l'alumne. Si bé és cert que podríem suposar i desitjar que els alumnes vinguin preparats de casa o d'anys anteriors per dur a terme aquesta metodologia, el cert és que no sempre és així. Per tant, recomanem que la implantació sigui coherent amb el grup. Un grup que mai ha treballat d'aquesta manera, difícilment podrà superar el repte de construir el coneixement de manera conjunta tal i com planteja Lipman ni s'adaptarà amb facilitat a fer la tasca de recerca de coneixements i informació sense la pauta del docent. És per això que recomanem una adaptació gradual i sempre tenint en compte les característiques del grup.

6. Les sessions a l'aula física s'han de regir per una serie de principis fonamentals: empatia, tant per part del professor com de l'alumnat, disposició i gust per la discussió,

pel debat i pels seus integrants; diàleg inclusiu, treball cooperatiu o en equip; perspectiva que atengui a les necessitats i interessos de l'alumne.

#### **4) EL RELAT, LA NARRACIÓ I EL TEXT A L'AULA D'HISTÒRIA DE LA FILOSOFIA.**

Una vegada ja hem parlat dels canvis metodològics que hauríem d'implantar a l'aula per tal d'aprofitar el potencial de les noves tecnologies és el torn de parlar dels materials didàctics. Tot i que a partir d'aquí ens centrarem amb l'ús del text i, concretament, del relat o text narratiu, això no significa que aquest tenguí un paper predominant en el llistat de recursos i materials didàctics que els docents de filosofia tenim a l'abast. De fet, quelcom que des d'aquí considerem vital, és alternar entre diferents recursos i materials per tal de poder facilitar a l'alumne l'accés a la matèria i als continguts. Així doncs, tot i que a partir d'aquest moment ens centrarem amb el text com a recurs didàctic, també podríem dir que hi ha altres recursos que podríem utilitzar a les nostres sessions d'Història de la Filosofia com, per exemple, quadres pictòrics, escultures, obres de teatre, films, documentals, sèries de televisió, etc.

Dit això, no podem negar la importància del text dins l'aula de filosofia. Podem dir que si quelcom és utilitzat constantment tant per filòsofs com per les persones que estudien la filosofia, és el text; concretament el text filosòfic. Ara bé, són només els textos pròpiament de filòsofs els que tenen cabuda a l'aula d'Història de la Filosofia? És més, en una assignatura com Història de la Filosofia, tan orientada, per ara, a la realització d'una prova externa on els alumnes han de rendir comptes de certs coneixements adquirits durant el curs, és possible introduir un text que no sigui d'entre el llistat d'autors canònics que marca el currículum? La nostra resposta és que sí tenen cabuda i, a més, en la mesura del possible, hem d'intentar que així sigui. És més, el que proposarem des d'aquí, és se'ns dubte, anar una mica més lluny en el plantejament proposant que siguin els mateixos docents els que elaborin els textos que després els seus alumnes treballaran. Abans, però, d'entrar en matèria considerem adient exposar la reflexió que l'alumne que elabora el present treball va fer en el moment de les pràctiques al centre docent pertinent i que és la llavor de la qual sorgeix el present treball.

Si quelcom va poder experimentar l'alumne durant les pràctiques al centre docent dutes a terme en el context d'aquest màster, és que el temps dins les aules s'escapa de manera gairebé inevitable. L'alumne va comprovar que difícilment aconseguia treballar tot el que s'havia proposat treballar en la sessió, produint això, que la planificació que s'havia fet en un començament fos revisada constantment i adaptada en funció del grup. D'aquesta manera, quan l'alumne es trobava en el procés de revisió de la planificació feta, s'adonava que prioritzava les exposicions magistrals dels continguts del currículum per apartar totes aquelles

activitats de caràcter més pràctic. Aleshores, en aquest context, sorgia la pregunta: què podem fer els docents per tal de no caure, sota pressió del temps i el calendari, en l'exposició magistral com a únic recurs per desenvolupar el currículum? Aquest fet, a més, s'accentua a les sessions de l'assignatura d'Història de la Filosofia, on difícilment els docents aconseguen acabar el currículum. Ara bé, això no vol dir que els docents ens haguem de resignar a aquesta situació, i de fet, el primer punt d'aquest treball anava encaminat precisament a minimitzar aquests efectes i a treure un major rendiment del temps dins les aules i fora d'elles, mitjançant la innovació. Tot i que no podem esperar que el que es proposa al punt anterior ens solucioni tots els problemes temporals per encarar el currículum, i de fet, ja hem avisat que si l'alumne i el docent no estan acostumats a aquestes dinàmiques és possible que es perdi temps en l'ensinistrament, considerem que és un inici força prometedor.

Així doncs, donarem per vàlida l'idea de que gràcies a les innovacions descrites al punt anterior del treball, ens trobam en unes condicions gairebé ideals de temps que ens permetrien treballar altres recursos i materials per desenvolupar el currículum.

Una vegada dit això, caldria clarificar perquè escollim el text, i concretament el relat, per tal de treballar amb els nostres alumnes. Si bé ja hem dit que considerem vàlids i necessaris altres recursos, l'idea de que sigui el text, i concretament el relat, parteix de dos fets: el primer, de caràcter més biogràfic del que presenta el treball, és l'hàbit i el gust que té per la lectura i l'escriptura. No podem negar, que el docent, parteix de la seva pròpia personalitat alhora de decidir com abordar les seves sessions i quins materials utilitzarà. Difícilment un docent podrà dur a terme una bona tasca sinó es sent a gust i còmode amb els materials que empra a les sessions. Ja durant les pràctiques, l'alumne que elabora el treball, va poder comprovar com aquesta passió per la literatura i per l'escriptura es deixava veure a les seves sessions i que els alumnes n'eren conscients i rebien aquella passió de manera positiva i com quelcom que redundava en la qualitat de les sessions. Aleshores, davant la possibilitat de poder utilitzar les pròpies habilitats extra-acadèmiques del docent, des d'aquí apostam en aquesta direcció. D'aquesta manera un docent que sigui amant de la música i la conegui en profunditat ens podria plantejar la utilització de la música dins les sessions d'Història de la Filosofia o bé un docent amb un sentit estètic o artístic més desenvolupat que el de l'autor del treball, podria proposar l'art o obres d'art concretes per introduir o desenvolupar alguns dels continguts curriculars.

L'altre motiu pel qual decidim apostar pel text i pel relat té a veure en diferents investigacions dins l'àmbit educatiu que situen el text, però concretament el relat, com una eina fonamental, i gairebé inevitable, per a treballar a les aules. Així doncs, recorrerem a autors com Jackson

(1998), Gudmundsdottir (1998), Rodríguez i Londoño (2009), Lipman, M. (1998, 2001) i Sarbach (2005) per defensar la utilització del relat dins l'aula d'Història de la Filosofia i també per justificar la nostra proposta de creació d'un relat o narrativa per treballar amb els nostres alumnes.

Comencem per determinar de què parlem quan parlem de narrativa o de relat. Per fer-ho, citarem l'article *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos* (Gudmundsdottir, 1998) compilat a *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (Ewan i Egan, 1998) on se'ns fa una definició:

“Independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En lenguaje cotidiano, los términos «historia» y «narrativa» son sinónimos: relatos de actos que por lo general involucran a seres humanos o animales humanizados. Una historia tiene personajes; tiene comienzo, medio y fin; y se unifica por medio de una serie de eventos organizados.” (p. 52)

Narrar quelcom, doncs, és relatar de manera oral o escrita; és de qualque manera explicar quelcom que hagi ocorregut i com ha ocorregut, en definitiva establir una estructura lògica per la qual cosa quelcom ha esdevingut com ha esdevingut. En definitiva, narrar i relatar és dotar de significat quelcom (Rodríguez i Longoño 2009). En aquest sentit, i donada aquesta definició, podem dir que no existeix docent que en qualque vegada, encara que no n'hagi sigut conscient, com en el cas del relat oral, no hagi utilitzat la narració o el relat durant les seves sessions com a manera de captar l'atenció dels seus alumnes o en vistes a organitzar els continguts de la sessió o de la matèria. Inclús fora de l'àmbit d'actuació amb els alumnes, per exemple, quan diferents docents comparteixen experiències viscudes a l'aula en vistes de que altres companys puguin nodrir-se de la seva experiència, normalment recorren a la narració per dotar de significativitat el que volen transmetre. Prova d'això són nombrosos articles elaborats per docents que podríem emmarcar dins el que denominaríem formació contínua del professorat i que són relats autobiogràfics de la seva pròpia activitat docent.

Ara bé, en quin sentit el relat ajuda en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels nostres alumnes? Jackson (compilat a Ewan i Egan, 1998) ens diu que el relat compleix dues funcions fonamentals que redunden en l'educació; aquestes són la funció epistemològica i la funció transformadora.

Respecte a la funció epistemològica, Jackson defensa l'idea de que el relat, tot i no tenir una estructura d'assaig o d'apuntes de la matèria, on l'alumne veu clarament aquells coneixements que suposadament ha d'extreure del text, si que conté coneixements que es consideren vàlids i



útils, i que per tant, s'hauria d'esperar que l'educació formal incorporàs la narrativa de manera conscient i sistemàtica dins els currículums de les matèries i dins la praxis docents. Això es veu molt clarament si, per un moment, abandonam l'àmbit educatiu i imaginam els relats que com a societat és indispensable que existeixin per tal de cohesionar-la. Jackson (1998) defensa l'idea de que la narració és quelcom que ens acompanya des dels inicis de la humanitat en tant que mecanisme d'organització i transmissió d'experiències significatives per al conjunt de la societat. A més, però, relatar o narrar quelcom també és de les primeres coses que com a persones aprenem a fer (Hardy, 1977) Per tant, partint d'aquesta idea, i tot i que hem d'admetre certa controvèrsia alhora, per exemple, de determinar quins relats són els que hem d'introduir a les nostres sessions i quins no, és recomanable la utilització conscient del relat per part del docent. El propi Jackson (1998) ens ho transmet de la següent manera:

“Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen, Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, lo relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos”.

(p. 33)

Igualment, Jackson, com ja s'ha dit, identifica una funció transformadora, que l'hauríem d'entendre com la capacitat que té el relat per acomplir objectius que es troben més enllà del propi coneixement mateix. Per exemple, en aquest sentit podríem destacar com a potencial transformador del relat el fet de dotar a l'alumne de valors morals o del fet de qüestionar-se els que ja tenen. Seguint amb aquest potencial transformador del relat, també podríem sostenir, que afavoreix certes capacitats creatives ja que podem dir que el funcionament narratiu implica sempre interpretació i reinterpretació, l'estructuració de l'experiència i l'acte mateix de contar quelcom a algú. Implica, en suma, transformar el saber en dir (Whyte, 1981, citat per Gudmundsdottir, 1998). Per resumir aquest potencial transformador, citarem breument Gudmundsdottir (compilat per Ewan i Egan, 1998) qui resumeix el plantejament de Jackson: “Las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás”. (p. 63)

Així doncs, veim com el potencial del text narratiu encaixa molt bé amb el que exposàvem al primer punt d'aquest treball respecte al pensament complex de Lipman (1991, 1998) i els seus objectius de dotar als alumnes de pensament crític, creatiu i curós. De fet, la proposta educativa de Lipman, com ja s'ha dit i és conegut per tots, proposa una sèrie de relats com a eix central de treball a les aules. Més endavant, ens centrarem amb la proposta de Lipman ja que serà l'autor que ens permetrà justificar la creació del nostre text narratiu.

Finalment, i per acabar d'arredonar la justificació de la nostra proposta, i centrar-nos en la narració escrita, que és, al cap i a la fi, el segon bessó de la nostra proposta després dels canvis en les dinàmiques a l'aula exposats en el primer punt, considerem fonamental diferenciar el text expositiu del text narratiu. Per fer-ho, haurem d'indagar en dos conceptes fonamentals: el concepte i l'esquema que ens donaran la clau per acabar de completar l'idea de relat narratiu que aquí volem defensar. En aquest sentit, seguirem el plantejat per Sarbach a la seva famosa tesis doctoral *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación* (2005).

Sarbach (2005, p. 114) defineix concepte com aquella representació mental que recull les característiques comunes i essencials d'una determinada classe d'objectes. Per a la formació d'un concepte, doncs, necessitem d'una abstracció de les característiques generals de les particularitats. Serveixen, en aquest sentit, per simplificar la diversitat i complexa realitat concreta. A l'altra cara de la moneda dels conceptes es troben els esquemes (Sarbach, 2005, p. 115). Tot i que tal i com fa Sarbach acceptem que el terme és difós i sota constant revisió, prenem la mateixa base que ell identifica. L'esquema seria allò que ens permet retornar, quantes vegades vulguem, de l'abstracció a les realitats empíriques concretes per designar-les. Per dir-ho en altres termes, l'esquema seria el punt intermedi entre el concepte i la realitat empírica. "Para que un concepto pueda subsumir un objeto, es decir, darle un significado, tendrá que haber algo que le haga semejante al objeto. Ese algo sería el esquema." (Sarbach, 2005, p. 115). A més del que s'ha dit fins ara, destacem algunes característiques més de l'esquema: són subjectius i tenen caràcter temporal i dinàmic.

Seguint el plantejament de Sarbach, aquest fa una associació entre el concepte i el text expositiu i l'esquema i el text narratiu. El primer presentaria els continguts de manera tancada i conclusiva mentre que el segon, atenent a les característiques que hem exposat anteriorment, seria obert, dinàmic, i en termes subjectius, més significatiu que no pas el text expositiu, en tant que es viu en primera persona.

Una vegada s'ha exposat quin és el potencial educatiu del relat i el seus fonaments, tant en la seva vessant oral com escrita, passam a determinar el paper que pot ocupar dins les aules d'Història de la Filosofia de segon de batxillerat.

Si tal i com dèiem al primer punt d'aquest treball volem desenvolupar una dinàmica investigadora dins les nostres aules d'Història de la Filosofia, i després del que s'ha dit de la funció de la narració i del text narratiu, en tant que fomenta la recerca, aporta significativitat al que volem transmetre i estimula la creativitat, considerem que tenim força punts a favor per dir

que l'entrada del text narratiu a les aules d'Història de la Filosofia és recomanable ja que sembla adaptar-se i acomplir bona part dels aspectes que destacàvem del pensament complex de Lipman, quelcom que des d'aquí consideram fonamental. Així doncs, consideram encertada l'idea de Lipman de que en certa manera cal dramatitzar la filosofia (2001). De fet reproduïm una cita del mateix Lipman (1991) aquí que també trobam a l'inici del capítol de la tesis doctoral de Sarbach on parla de la didàctica narrativa. Com que també hem treballat l'obra de Lipman, en aquest sentit, citarem directament l'autor i l'obra original:

Si los estudiantes no tienen la sensación de que algo ha quedado fuera o que está incompleto no sentirán la necesidad de ir más allá de la información procesada. En cambio, lo parcial, lo fragmentario y lo problemático nos lanza a desear completarlo o resolverlo. Escuchar o ver un relato, un escenario inacabados, nos conduce a través de los indicios y señas que va dejando en su propio camino de desarrollo. Por ello para que acontezca el pensamiento crítico en las aulas es necesario que se trabaje sobre materiales curriculares de gran potencialidad como los narrativos y a partir de una pedagogía compleja desarrollada a partir de la comunidad de investigación.

(p. 118)

Així exposat, s'entén perfectament que després el propi Lipman, a vegades en solitari, a vegades en col·laboració amb companys, hagi desenvolupat un seguit de textos narratius que s'incorporen com a material d'aula pel projecte Philosophy for Childrens, conegut als territoris de parla catalana com Filosofia 3/18, que ens anima a pensar que estam en la direcció correcta alhora de plantejar relats d'elaboració pròpia per treballar amb els nostres alumnes:

“En consecuencia, hay que crear una literatura de transición para preparar el camino de los textos primordiales en la enseñanza posterior. Esta literatura de transición tendría tanto valor por sí misma como instrumental, en el sentido de que al mismo tiempo sería agradable por sí misma y prepararía el terreno a los textos con que esperamos encontrarnos en el futuro (...) así habrá que crear una amplia literatura de textos originales pero preparatorios como paso a las obras menos accesibles de nuestra herencia humanística con la que deberán estar familiarizados los estudiantes de los institutos y las facultades universitarias” Lipman (1998, p 44).

Així doncs, podem concloure aquest apartat dient que si bé no és possible substituir els textos originals per d'altres de secundaris, això no implica que aquests no puguin tenir cabuda dins les sessions d'Història de la Filosofia. Davant aquesta proposta de crear un relat propi, tot i que convençuts dels seus beneficis, també hem d'admetre que ens trobam davant la incertesa de saber si el relat que proposam serà útil en els termes descrits al començament d'aquest punt. Sembla com si ens abocàssim a cert atzar alhora de saber si la nostra proposta funcionarà o no. Ara bé, en paraules del propi Jackson (1998), cal establir una aliança condicionada amb l'atzar que no ens freni alhora de proposar relats per treballar amb els nostres alumnes, però

que tampoc ens enniguli el judici en cas de que aquest no funcioni. Tal i com hem pogut aprendre en el context d'aquest màster, el docent a dia d'avui no tan sols avalua els seus alumnes, sinó que també ell mateix ha d'estar immers en un procés d'autoavaluació de la seva praxis, incloent-hi, per suposat, els materials i estratègies que empra.

## **5) UNA PROPOSTA DE RELAT PRÒPIA: UNA CASA DE “GRAN HERMANO” PLENA DE FILÒSOFS.**

### **DESCRIPCIÓ DEL RELAT.**

Com ja avançàvem tant al resum com a la introducció d'aquest treball, volem proposar un relat de creació pròpia per a treballar amb els alumnes d'Història de la Filosofia. La nostra proposta de relat ens situa en una realitat fictícia tot i que propera per l'alumnat: un concurs de tele-realitat del tipus en el que un grup de persones viuen durant un temps aïllades en una casa. El més conegut concurs de tele-realitat d'aquest tipus és el format Big Brother, o com es coneix a Espanya: Gran Hermano. El fet de triar aquest concurs per dur a terme la nostra tasca és deu a que és una realitat propera que els nostres alumnes coneixen inclús millor que el que elabora el treball. La proposta, lluny de voler fomentar el consum d'aquests tipus de programes catalogats com tele-porqueria, que poc aporten educativament parlant, el que pretén és partir del fet de que existeixen i els nostres alumnes els consumeixen, per tal de dotar de significativitat el temari a través d'un context que l'alumnat coneix.

El concurs estaria orientat a trobar la persona amb el millor judici i els concursants, per demostrar-ho, hauran de passar diferents proves i reptes. Tot i així, també es planteja la possibilitat d'introduir dinàmiques que no tinguin tant a veure amb la intel·ligència dels concursants i que sigui tradicionalment més pròpies del format de concurs en el que ens basam per a construir les històries.

Els concursants del programa són persones normals, amb perfils fàcilment identificables pels nostres alumnes i amb una personalitat pròpia, però, que gràcies a avanços tecnològics han estat modificats genèticament amb l'ADN dels principals filòsofs de la història. D'aquesta manera, els diferents concursants van desenvolupant un caràcter i un pensament propi del pensament de l'autor del qual han rebut l'ADN. Els alumnes en aquest sentit, no sabran quin personatge correspon a cada filòsof i una de les tasques que hauran de dur a terme durant el transcurs de les lectures és identificar plantejaments i teories estudiades durant el curs que es desenvoluparan en el context de la convivència dels diferents personatges dins la casa.

La descripció dels concursants seria la següent:

1. Sofia: dona jove, d'una vintena llarga d'anys, de mentalitat molt oberta i pacífica amb un sentit de la justícia i de l'ètica molt fort. La podríem encaixar dins la tribu urbana dels *hippies*. Molt tossuda quan creu tenir la raó, encara que normalment admet la discrepància d'opinions. Sempre fa preguntes als seus companys, cosa que la portarà a tenir més d'una topada amb alguns d'ells. Aquest personatge representaria Sòcrates.
2. Borja: home jove de trenta-cinc anys solter i de classe alta. Mai ha treballat ja que el seu pare és ric i l'ha pogut mantenir sempre. És el típic ric desconnectat del món que viu en la seva pròpia realitat. Quan algú pretén fer-li veure que va errat en quelcom, treu un caràcter molt fort i no atén a raons. Igualment, recorrerà a qualsevol estratagema si es veu amenaçat. Aquest personatge representaria Plató.
3. Berta: dona de mitjana edat curiosa i desconfiada que només creu allò que veu o sent. Un tant elitista, al considera que ella sempre ho fa tot bé, però generosa i de tracte familiar i dolç amb els demés. Aquest personatge representaria Aristòtil.
4. Reni (de Renat): aristocràtic malaltís d'una cinquantena d'anys. Sempre l'acompanya la seva tos seca i la seva cara pàl·lida; no dubtarà en emprar la seva condició física i nobiliària per treure avantatges i defugir dels compromisos comuns. Arrogant, irascible, escèptic i un tant megalòman. Aquest personatge representaria a Descartes.
5. David: jove de vint anys molt atractiu i jovial. Amb una personalitat molt atractiva pels demés. Amb una sensibilitat també fora del comú que de vegades li pertorba el bon judici. Li agrada la festa i el bon menjar i beure. Té un esperit molt curiós que el porta a ser una persona molt oberta, inclús amb les seves preferències sexuals. Aquest personatge representaria a Hume.
6. Manel: jutge de professió i el més major de la casa. Amb un físic molt peculiar: pit enfonsat, cap petit, front ample i uns ulls blaus inquisidors. De veu molt suau i fluixa té un esperit fort. Amant de l'ordre, és molt sistemàtic, metòdic i meticulós en el seu dia a dia. Els anys com advocat i d'estudi li han aportat una gran memòria i una manera de fer les coses molt rutinàries. Té un sentiment molt gran de justícia. Aquest personatge representaria a Kant.
7. Carles: estudiant de periodisme molt maldestre però accessible, amable i alegre. Sempre intenta trobar l'acord quan hi ha una disputa però sempre reconeixent el que les parts implicades en el conflicte diuen. Bastant mandrós pel que fa a les tasques domèstiques és especialista en criticar als demés coses que ell mateix fa. Quan creu portar la raó en qualque cosa, el seu caràcter dòcil desapareix i dóna pas a un fort sentiment reivindicatiu. Aquest personatge representaria a Marx.
8. Lou: dona de trenta anys que es dedica a l'art. És l'única concursants d'origen estranger. Bastant alternativa, rebel, impulsiva i irascible. Amb un caràcter molt fort que

prové, en realitat, d'un complexe d'inferioritat. Orgullosa, vital i sempre a la defensiva sota l'argument de que ningú l'entén. Aquest personatge representaria a Nietzsche.

9. Aina: dona de quaranta anys amb una personalitat d'extremes. Passa de l'alegria i la vitalitat a la introversió absoluta quan quelcom la turmenta. Té un caràcter fort però en realitat és molt sensible. Aquest personatge representaria a Arendt.

Tot i que aquests seran els protagonistes principals, hi ha també un seguit de personatges secundaris que podrien aparèixer com pugui ser el presentador del concurs, la coneguda veu en off del programa coneguda com a "Súper", familiars dels concursants, tertulians que comenten el concurs, etc. Aquests personatges podrien adoptar plantejaments i teories d'autors secundaris tot i que també necessaris per a la matèria.

## **METODOLOGIA.**

El recurs que aquí exposam, pel fet d'estar elaborat per nosaltres mateixos sense cap pretensió de finalitzar-lo o de tancar-lo en si mateix, ens porta a fer una consideració important com és que els alumnes mateixos han de participar d'ell per completar-lo. Seguidament presentarem unes mostres de relat que serviran d'exemple per a que es pugui veure part d'aquesta proposta realitzada. Ara bé, no tancam la porta i consideram que és necessari que els nostres alumnes també puguin participar dels relats, per exemple, creant-ne alguns de bell nou, modificant-ne d'altres que pugui elaborar el docent, o, com en el cas dels relats que es veuran a continuació, acabant els raonaments dels participants.

A més, tampoc volem plantejar una història que vagi des del començament del concurs fins al final, on descobriríem el guanyador, sinó que més bé volem relatar diferents moments del concurs per posar de relleu plantejaments filosòfics que parteixin d'accions quotidianes. Per altra banda, el guanyador del concurs hauria de ser escollit pels nostres alumnes després d'haver vist tots els autors del temari i haver treballat els relats a classe. Per tant, que ningú esperi trobar a continuació un relat definitiu i acabat de la proposta, ja que en aquest sentit tampoc és el que cercam. Pretenem posar les bases per a que es pugui crear un relat que sigui proper als alumnes i que siguin els mateixos alumnes qui participin en la seva elaboració. Ara bé, això no vol dir que no puguem elaborar un material del que partir i que serveixi a mode d'exemple del que proposam.

Pel que fa al temps o a la temporització de l'activitat és quelcom molt flexible per la naturalesa mateixa de l'activitat. Partint de la presentació dels personatges i de la trama en termes generals, que es duria a terme a principi de curs, i acabant amb l'adjudicació del títol de

“persona amb millor judici” al final del concurs que tancaria també l'any acadèmic, podem utilitzar aquest recurs que proposam quantes vegades i en els moments que considerem oportuns bé sigui presentant un relat acabat als alumnes i treballant els temes que hi apareguin, bé sigui proposant als alumnes que n'elaborin un de propi.

Si bé no podem avançar gaire el com seran els relats que elaborin els nostres alumnes si que podem donar unes pautes de com podrien ser els relats que un docent podria presentar als seus alumnes. No obstant, tampoc s'ha de prendre la següent classificació com una classificació tancada ja que un relat ben estructurat i elaborat, podria complir més d'una de les funcions que detallam a continuació:

1. Relats per a presentar un autor del temari. Seria una bona forma d'introduir un filòsof del currículum, al començament d'una unitat didàctica, el recórrer als relats que proposam. En tant que són relats elaborats per nosaltres mateixos i amb una finalitat clara de presentar les línies generals del pensament de l'autor o qualque tret característic de la seva personalitat o caràcter que estigui implicat en la seva teoria filosòfica, pot ser una manera suggerent de presentar un autor i de veure les impressions prèvies que tenen els alumnes.
2. Relats per a presentar un element, concepte o teoria d'un autor. Aquests relats vendrien a presentar un aspecte concret del plantejament d'un o més autors del currículum. Partint, com a tots els relats, de situacions concretes, el protagonista concret del relat exposaria la seva visió del món davant un conflicte sorgit de la convivència. Aquests relats, tant podrien ser emprats abans de treballar la teoria filosòfica de l'autor a l'aula, com després, per veure si els nostres alumnes reconeixen allò que han treballat de manera més teòrica.
3. Relats per mostrar les controvèrsies: serien aquells relats destinats a mostrar els punts de contacte o les desavinences més grans entre els plantejaments dels diferents autors estudiats. Quelcom important a les nostres sessions d'Història de la Filosofia és que els alumnes puguin relacionar les diferents teories filosòfiques estudiades de manera aïllada. Per tant, podem plantejar relats on es puguin veure diferents teories filosòfiques representades pels nostres protagonistes i com aquestes xoquen o s'avenen. Aquests relats seria interessant treballar-los una vegada s'ha avançat en el currículum, cap a mitjan curs acadèmic.

Per tal de que el lector pugui tenir una idea de com serien aquests relats, a continuació en reproduïrem tres, un per cada funció que hem detallat.

A partir d'aquí abandonarem el to acadèmic i formal que ha mantingut el treball, ja que amb els

relats pretenem arribar millor als alumnes, i per tant, el to dels relats serà més informal i és possible que apareguin paraules malsonants.

## **ELS RELATS**

### **La rutina de Manel: un relat per presentar a Kant.**

D'ençà que Manel i els demés havien entrat a la casa, aquest primer havia desenvolupat una rutina diària que difícilment deixava de banda per res. Com si portàs un despertador intern infal·lible, cada dia obria els ulls a les cinc del matí. De vegades, quan es despertava, encara hi havia na Sofia, en Carles i na Lou desperts i fent gresca al menjador, la majoria de vegades, ebris. No era el cas d'avui. La casa estava completament en silenci, i ho estaria fins que els primers concursants es despertessin al voltant de les nou del matí, això els més matiners.

Manel és, tal vegada, el concursant més aïllat dels demés precisament pel seu caràcter ordenat i metòdic que més d'una disputa a la casa ja li ha ocasionat, sobretot amb Lou, que a ulls de Manel és una boja egòlatra. En Manel, el segon dia d'entrar a la casa va fer un pla per escrit per repartir les tasques domèstiques de la casa. Era la planificació més completa que mai abans s'havia vist ja que inclús contemplava què fer si tal o qual concursant era expulsat en tal o qual moment del concurs. Era una planificació completa des del començament al final de concurs que recollia totes les possibilitats i mons possibles. A ell li agradava dir-li "Planificació Universal" però Reni la va anomenar "La planificació multiversal" en un to irònic que a Manel li va fer gràcia, però tot i així la seguí anomenant Planificació Universal. Lou, per la seva banda, preferia utilitzar-ne només les inicials PU per referir-se a ella, i normalment, afegia qualche síl·laba al darrera que ho fes mal-sonar. Ja vos ho podeu imaginar quines...

Manel, aliè als comentaris de Lou, va donar un plaç de quaranta-vuit hores per fer-hi esmenes però cap dels altres concursants es va atrevir a dir res davant aquell paperot enorme que Manel havia aferrat a la paret de la cuina i que anava de punta a punta de l'habitació, ple de diagrames, taules, tasques i possibilitats. L'única que es va atrevir a dir qualche cosa fou Lou qui considerava absurda tota la tasca feta per Manel.

-Veig que la teva raresa no només és física, noi. Realment estàs més sonat del que em pensava si tot això ha sortit del teu cap! Que cadascú faci el que vulgui quan vulgui -recordava Manel que havia dit Lou mentre es bevia la seva tassa de te aigualit amb sacarina de cada matí-. Si a mi em ve de gust cuinar dimarts, cuin jo; i un altre que ho faci un altre dia. Quin problema hi ha?



<<Les coses necessiten el seu ordre>> pensava Manel, mentre anava prenent sorbets al seu te i es preparava la seva pipa per fumar a continuació. <<Aquesta Lou està ben grillada, sempre vol anar per lliure...>>. Tal vegada Manel tenia raó en pensar que Lou era un poc excèntrica, ja que també havia tingut problemes amb Sofia pràcticament des del primer dia. Semblava que només es podia raonar amb Lou si ambdós interlocutors estaven ebris d'alcohol, cosa que permetia a Sofia i a Lou firmar les paus temporalment, però no amb en Manel que no beu mai alcohol; pareixien condemnats a dur-se malament.

-Ets un poc beat, tu, oi? -li va dir un cop na Lou en oferir-li una copa de vi i rebutjar-la-. No et dones mai un petit plaer tu? <<Plaers...>> pensava Manel recordant els incidents amb Lou. <<És que hem vingut a aquest món per ser presoners de les nostres passions?>> pensava el jutge de cinquanta anys que portava tota la seva vida dedicada a l'estudi de lleis i decrets.

De vegades havia tingut un somni torbador on anava pel carrer i totes les persones que li sortien al pas tenien el rostre de Lou. La simple idea de pensar en un món ple de Lous el feia tremolar de por. Un món caòtic, impulsat i sostingut únicament per les motivacions i impulsos personals de cadascú, sense un ordre, sense una llei que ens jutgi a tots per igual...

Després d'acabar-se el te i la pipa, dedicava un temps a la seva higiene personal i es vestia i arreglava sempre seguint un ordre ascendent: dels peus al cap. Degut al seu peculiar físic li costava bastant vestir-se ell sol, però ja s'havia acostumat a fer-ho i inclús per allò tenia un sistema i un ordre.

Una vegada vestit, anava a consultar la pared on hi havia penjat el pla de tasques domèstiques que havia elaborat. Tot i que sabia perfectament què li tocava fer durant el dia, sempre tornava a consultar el tauler; era part de la seva rutina. "Netejar sala, rentar els plats i fer la proposta de la llista de la compra". Havia establert que allò li duria dues hores i quaranta-cinc minuts, així que es posà mans a la feina i amb un poc de sort, hauria acabat les tasques de la Planificació Universal abans de que els demés s'aixecassin.

Gairebé fou així sinó fos perquè en David es despertà poc abans de les vuit del matí i se'l trobà a la cuina berenant amb la seva vestimenta habitual, just un pantalons curts.

-Ostres Manel, ja has fet tot el que havies de fer per avui? -va demanar David, amb un somriure però encara consumit per la son que no havia aconseguit de llevar-se del tot amb el cafè.

-Gairebé... estic per acabar les meves tasques comunes, però després encara he de dedicar un temps a la prova setmana, i com saps, sóc l'únic concursant que he pogut entrar part de la meva vida privada dins la casa, i he de seguir estudiant uns casos del tribunal. Després de

dinar he de fer la migdiada; després he de fer les meves necessitats; acte seguit em toca dutxa; després de la dutxa dedicaré un espai d'una hora per interactuar amb vosaltres perquè per molt que vulgui no puc viure aïllat totalment; després...

-Sí, sí, m'ha quedat clar. Tu i la teva rutina. -El va interrompre en David.- Ah, i això que dius de la prova setmanal... ja quasi no hi pensava. -va dir com desanimat en David.- Havíem de pensar què faríem si tenguéssim al nostre abast un anell que ens fes invisible, no és així?

-Així és -va dir Manel, pràcticament sense ni mirar en David, qui arrufava el nas.

-Tu què creus que passaria? -va demanar en David amb ingenuïtat.- Creus que si ens poguéssim fer invisibles seríem dolents? Bons tal vegada? Es que si ho penses... per què comportar-se correctament si ets invisible? -David va dibuixar un dels seus somriures perfectes-.

En Manel es mirava en David amb desconfiança en aquell moment. No sabia si el jove atractiu en realitat era tan ingenu com pareixia o si darrera aquella rialla hi havia la intenció de robar-li el seu raonament. Al cap i a la fi, aquesta prova era individual...

-A tu t'ho diré... -va dir en Manel a la defensiva.- Ves amb na Sofia, que sembla que amb ella els teus somriures funcionen millor. I vesteix-te, fes el favor, que no estàs sol a la casa.

En David va quedar bocabadat de la resposta de Manel a un primer moment, però tampoc era estrany que en Manel tingués aquestes sortides. Per la seva part, en Manel va anar a l'habitació, va agafar un bloc de notes que tenia, i va anar a la terrassa per seguir treballant amb la seva resposta del dilema de la setmana. Si aconseguia donar el raonament més convincent, guanyaria la immunitat i certs privilegis per la setmana que ve.

Les notes del text deien el següent:

“Cap cas particular, context o circumstància ens eximeix de complir el nostre deure. Si el nostre deure es veïés modificat per una circumstància particular, aleshores ens hauríem de veure forçats a creure que existeixen tan deures com condicions humanes particulars ja que mai ningú es pot posar en la pell d'una altra persona completament. Si admitem que això no és així, i de fet, no pot ser-ho, hem de pensar que el deure és quelcom universal per a tots, i que el fet de que jo pugui ser invisible, no té perquè modificar la meva conducta en vistes a fer qualque il·legalitat o a treure'n un profit personal...”

**La sortida de Borja de la casa. Relat per presentar un concepte o teoria: el mite de la caverna de Plató.**

-Bon vespres a tots i totes, estam avui en aquest programa especial que us oferim després del

vespres d'expulsió i avui ens acompanya en Borja, el darrer expulsat del nostre concurs, que ve a repassar el seu pas pel concurs i a comentar tot el que ha viscut dins la casa. Bon vespre, Borja, com et trobes després d'haver passat gairebé cinquanta dies dins la casa aïllat?

-Bon vespre, content de poder abraçar de nou a la meua família però també un poc trist per haver sortit en aquestes condicions de la casa. -va dir en Borja qui tenia un posat molt seriós.

-No si al final, tots acabau admetent que no s'està tan malament dins la casa; inclús tu, que has hagut de renunciar a alguns privilegis propis de la teua condició d'aristòcrata. No hi tendrà quelcom a veure na Sofia, oi? -la presentadora, molt acostumada a entrevistar i a treure punta a tot, va agafar per sorpresa en Borja qui, després d'haver sentit el nom de Sofia es va estremir i va començar a tartamudejar.- Tranquil, home, tranquil. Ja tindrè temps de parlar de la teua relació amb na Sofia, primer, però voldríem saber com et sents.

-Bé, jo la meua relació amb na Sofia m'agradaria més que no en parlàssim ara -va defugir en Borja- tot és massa recent encara i em sent dolgut.

-Dolgut per què na Sofia sembla haver-te canviat na Lou?

-Ja he dit que no vull parlar d'això.

-Vaja, vaja! Sembla que el gran Borja que sempre té quelcom a dir ara ha quedat mut! -es va sentir des del públic del plató i va esdevenir una riallada generalitzada que va fer-lo empegueir.

-Per favor! No ens descontrollem ja que encara queda molt de programa. -Deia la presentadora del concurs intentant no riure ella mateixa.- D'acord, idò sinó vols parlar de la teua relació amb na Sofia, aleshores digui'ns, perquè creus que has estat eliminat, Borja?

-Bé, baix el meu punt de vista hi ha dos factors que han determinat la meua sortida. El primer, fa referència a la traïció de na Sofia. Ja heu vist com des del primer moment, la meua relació amb ella era molt especial, i que en el fons ella també em té estima. Sinó hagués estat per aquesta Lou que sempre s'ha de ficar per tot on no li demanen... Ella va ser qui li va menjar el cap a na Sofia per a que em nominés, n'estic segur. Ella mai no m'hauria nominat de no haver estat així... -anava explicant en Borja.

-Bé, això és el que tu et penses, però realment na Lou no ha fet res de tot això que has dit. Nosaltres hem vist les imatges i tot i que sabem que tu i na Lou no us podeu veure ni en pintura, na Lou mai hagués recorregut a fer una cosa d'aquestes -va dir un dels col·laboradors habituals que solia defensar na Lou.- Ella va de cara, no com tu!

El públic, amb aquest comentari va tornar a aplaudir amb força i les rèpliques que intentava fer Borja per defensar-se quedaven ensordides pels aplaudiments i els enrenous del plató. En Borja s'anava posant cada vegada més i més nerviós i es sentia molt impotent de veure que tenia pràcticament tothom en contra.

-A veure, a veure, això no és del tot vera! -va replicar un altre col·laborador més neutral que no pas el primer.- Tots sabem com és na Lou, i tampoc podem dir que haguem vist el cent per cent

de les imatges del programa, així que jo no descartaria el que diu en Borja.

Aleshores, els dos col·laboradors es van enganxar en una discussió que era impossible de seguir pels demés per la quantitat de crits, insults i impropis que es dirigien. Mentre la presentadora intentava posar pau entre ells en Borja prenia aire i pensava que havia estat un error molt greu decidir participar en aquest concurs. No tan sols per tot el que estava passant en aquell precís moment, sinó també perquè aquella intervenció a la que el varen sotmetre per incorporar l'ADN d'un filòsof li havia fet canviar el caràcter i tot. Sentia la necessitat d'aixecar-se en aquell moment i encarar-se amb els col·laboradors que l'estaven criticant quan ell, en realitat, era una persona a qui li importava poc els que demés poguessin pensar d'ell.

-Va! Ja n'hi ha prou! -va concloure la presentadora- Se suposa que hem de fer una entrevista a en Borja i vosaltres no feu més que interrompre. Després de que jo hagi acabat amb les meves preguntes, tendreu temps vosaltres de demanar el que vulgueu.

-Però jo voldria dir... -va seguir un dels col·laboradors i la presentadora va anar fins on es trobava i el va agafar per la pitera.

-He dit que primer jo, i després vosaltres... que per qualche cosa sóc la presentadora. -va dir en un to obscur i amb unes maneres tan impròpies com habituals al programa. -Estaves intentant respondre a la meua pregunta abans de que aquestes lloques es desbaratassin. -deia la presentadora tornant al seu lloc prop d'on es trobava en Borja.- Així doncs, creus que la pèrdua del suport de na Sofia és clau per a que tu estiguis aquí assegut avui, no?

-Totalment -va sentenciar en Borja.

-Però això només explica la teva nominació, l'expulsió corre a càrrec del públic. Què creus que ha fallat en aquest sentit?

En aquell moment, en Borja va respirar profundament. No estava segur del que anava a dir ni de les reaccions que ocasionaria però hi havia quelcom en ell que l'impulsava a dir el que anava a dir, quelcom que no era pròpiament ell mateix, però que sí que sortia d'ell:

-VOSALTRES EN TENIU LA CULPA! -Va cridar, finalment. La presentadora, amb el rostre desencaixat va fer unes passes enrere, sorpresa, i la resta del plató va quedar en silenci absolut.

-Au vé! Quin mal perdre que tenen alguns! -Va cridar algú d'entre el públic.

-Ens hauràs d'explicar això que dius, -va arribar a dir la presentadora- ja que són acusacions molt lletges les que acabes de fer.

-Aquest home està sonat! -va dir el col·laborador més que abans ja l'havia atacat- Aquest home es pensa ser el centre de l'univers i considera que ho fa tot sempre bé. No s'adona que cau malament amb aquesta actitud? Aquesta és la vertadera raó per la qual ets fora: per què ets un caparrut capritxós insofrible!

-Això no és cert! -va cridar la mare d'en Borja, que també es trobava al plató.- El meu fill no és cap caparrut capritxós insofrible! El que passa és que vosaltres només mostreu el que us interessa!

-Perdoni, senyora? -la presentadora tornava a posar-se en actitud fatxenda i perdonavides.- Està insinuant que manipulam la informació? Borja tu també penses aquest desbarat? -va dir, dirigint una mirada inquisidora cap al concursant que es va quedar uns pocs segons en silenci pensant la seva resposta.

-Doncs sí, ho penso. -Automàticament es varen sentir les reaccions del públic. Alguns reien davant tal desbarat, d'altres es mostraven estupefactes per la gravetat de les acusacions; d'altres pareixia que li donaven la raó assentint tímidament i comentant-ho amb la persona del costat.

-Com pots dir tal desbarat! Saps que aquí som imparcials i que mostrem tot el que passa a la casa en els resums diaris i en les gales. -La presentadora s'estava enfadant, però en Borja ara pareixia més tranquil que mai.

-Tal i com jo ho veig, això que dius és impossible. -va començar dient en Borja.- És impossible que pugueu mostrar el cent per cent de les imatges del que ocorre a la casa, i des d'aquí sostenc l'idea de que heu manipulat la informació utilitzant només aquelles escenes on jo quedava malament.

-Quin desbarat més gros! -va tornar a dir la presentadora- Però ja que ets aquí explica't.

-Crec que tots els que estau aquí teniu una idea de qui i com sóc jo, oi? -va demanar de manera retòrica al públic- Cap de vosaltres m'ha conegut abans d'entrar al concurs però tot i així afirmau que em coneixeu, que teniu una idea de com és la meua personalitat i caràcter, sí? Doncs jo he estat mirant els resums que s'han estat emetent durant aquests mesos i us puc assegurar que no reflecteixen ni l'u per cent del que sóc ni del temps que he estat a la casa; però tot i així seguïu convençuts de que en coneixeu. Us han enganat! Us han fet creure que sóc d'una determinada manera en base a unes imatges tretes de context que heu emès una i una altra i una altra vegada fins a la sacietat però CAP DE VOSALTRES HA ESTAT A LA CASA AMB JO! I tots us atreviu a jutjar-me com si en coneguéssiu en detall i de tota la vida! Doncs no! Us han manipulat i ho seguiran fent a través dels vostres televisors- va dir en Borja aixecant-se de la cadira i mirant cap a la càmera que l'enregistrava.- A través d'aquest aparell del dimoni us fan creure el que volen, us mostren el que volen, us informen del que volen! No penseu que el que veis per la televisió és del tot cert! Les imatges que veis no són neutrals! I qui decideix mostrar-les és per qualche cosa! I vosaltres ben tranquils als vostres sofàs de casa, pensant que tot el que us mostra la televisió és cert i en realitat us manipulen i us fan creure el que ells volen...

**Una prova compromesa: esclaus i serfs. Voluntat de poder per Nietzsche i lluita de classes a Marx.**

-Benvolguts concursants, em sentiu? - la veu de la presentadora es va fer omniscient dins el menjador de la casa. Tots els concursants van deixar el que estaven fent i van posar-se a escoltar la veu.- Tenc una notícia important a donar-vos.

Els concursants van anar agafant lloc als sofàs de la sala. Normalment, quan el Súper els parlava es podia tractar de dues coses: l'explicació del joc o prova de la setmana o la cridada a l'ordre a algú per haver incomplet alguna norma. Com que avui en principi no era dia de prova, volia dir que algú es duria una reprimenda.

-Va! No ens facis esperar més, qui ha fet què aquesta vegada? No dec haver estat jo altra vegada? Començ a estar cansada de les vostres normes absurdes- va dir na Lou precipitadament.

-Lou, no siguis tan impacient. Estau gairebé convençuts de que us xerro per castigar a algú de vosaltres però no és cert. El fet és que us vull proposar un joc. -va dir la veu en off.

-Un joc? Què bé! -van dir na Sofia i en David a la vegada.

-Bé?! No sé si hauríeu d'estar tan contents després del darrer joc que ens varen proposar- va dir na Berta.

-Sí, jo ja no me'n refii gens d'aquests del programa. -Va afegir Reni. La veu en off del Súper amollà una riallada sonora que posava els pels de punt.

-I feis molt bé! -seguia rient la veu.- Voleu saber de què es tracta?- Els concursants no sabien si volien sentir el contingut de la prova setmana després de sentir aquella rialla tan malvada del Súper. -Es tracta ni més ni menys que el joc dels amos i els serfs.

-Com que el joc dels amos i els serfs? -va demanar en Manel estranyat.

-Sí, tal i com heu sentit. A partir d'aquest moment quedau dividits en dos grups. Un dels grups serà anomenat "grup dels serfs" i els que es trobin dins aquest grup hauran de complir els desitjos i peticions de l'altra grup, que serà anomenat "grup dels amos". -Les cares d'incredulitat anaven apareixent en els rostres dels concursants.- A més, els serfs hauran de dur a terme totes les tasques de la setmana ells sols, sense ajuda dels amos.

-Però això no és just, Súper! -va exclamar na Berta.- Aquí tots participam de les tasques de casa, a més, què faran els que no són serfs?

-Absolutament el que vulguin i quan vulguin, i pobres dels serfs que es neguin a complir els seus desitjos. -Va dir el Súper.- A més, sabeu que qui es nega a dur a terme la prova setmanal queda nominat automàticament.

En Carles i na Lou es miraven mútuament. Cap dels dos semblava gaire entusiasmat amb la

prova que els plantejava el Súper i més, si els tocava caure, de la banda dels serfs. Na Lou era massa egocèntrica i independent com per admetre ordres d'altres i en Carles tenia un fort sentiment de justícia que el portava sempre a lluitar contra les desigualtats.

-Aleshores, Súper, quan sabrem qui és serf i qui és esclau? -va dir n'Aina.

-De seguida.- Va dir el Súper i va fer un silenci d'uns segons que provocà que la tensió dels concursants es disparés.- Del bàndol dels amos tendrem: en Reni, na Berta, en Borja, en David i n'Aina; i del bàndol dels serfs...

-Ho sabia! -va interrompre na Lou.- Sabia que em tocava a mi! No pens fer-ho, em sents Súper, jo no sóc serva de ningú!

-I del bàndol dels serfs tendrem na Sofia, en Manel, en Carles i na Lou... -va seguir el Súper sense fer cas a les queixes i gemecs de na Lou.

-Pff... quin pal ara haver de ser serf d'aquesta gent. -Va remugar en Carles, també.

-Sabeu perfectament que teniu una possibilitat de no ser-ho, però que comporta un preu alt.- va sentenciar la veu del Súper.- Els amos teniu unes campanetes que podeu fer servir per cridar els vostres serfs. Això és tot per part meva, a partir d'ara, comença el joc.

-Adéu Súper. -Varen dir tots a la vegada menys en Carles que es trobava pensatiu i na Lou que estava molt enfadada.

Hi hagué uns pocs segons de silenci on l'única cosa que es sentia era l'alè de na Lou que anava enfadant-se per moments.

-Au idò, anem a posar en pràctica aquests serfs que tenim. -va dir en Borja en to burleta.- Que algú em dugui un tassó d'aigua... i no em vendria malament un massatge a l'esquena.

Els quatre serfs es varen mirar sense encara haver paït la informació que els hi acabaven de donar. Cap d'ells sabia què fer, si aixecar-se, si fer-se el sord... però si el joc ja havia començat, no podien negar-se.

-Jo aniré a pel tassó d'aigua.- Va dir en Manel.

-I què dius que vols un massatge? -Va dir na Sofia.- A mi m'encanta fer massatges! -i anà directament cap en Borja qui ja s'havia llevat la camiseta i estava tombat esperant que començàs el massatge. De cop i volta, na Lou agafa del braç en Carles i el porta a una altra habitació, mentre els demés amos començaren a demanar autèntiques estupideses només pel simple fet de que els serfs no podien negar-se a res.

-A tu et pareix normal aquesta prova?! -va exclamar-li na Lou a en Carles just entrar a l'habitació.

-Home... no és que m'hi senti massa còmode.

-Còmode?! Còmode dius?! És una merda això! Jo no he vingut aquí a que em donin ordres.

Mai n'he acceptat de ningú d'ordres. Em vaig anar de casa quan era una adolescent precisament per això i des d'aleshores sempre he fet el que he volgut quan he volgut. I no vendran aquests ara a manar-me res!

-Ets conscient de que hi ha les càmeres, no? I que ens jugam la nominació sinó complim amb el nostre rol.

-A la merda les nominacions, home! Si el llepaculs d'en Manel i la hippie de na Sofia estan contents que ho facin, però jo no pens servir a ningú, i molt menys a en Borja... serà cregut l'aristòcrata aquest... qui s'ha pensat què és? -na Lou estava completament fora de sí.

-Home, la veritat és que és injust. No ens havien parlat d'aquesta prova abans d'entrar, per tant, podríem dir que ens han jugat una molt mala passada. A més, això significa que també nosaltres serem els encarregats de guanyar els diners per fer la compra de la setmana mentre ells s'aprofiten del nostre treball... -en Carles es va quedar pensatiu, com intentant recordar qualche cosa. Mentrestant na Lou seguia malparlant sobre el concurs i en Borja, qui pareixia ser el més satisfet amb la seva condició d'amo. - Això que ens passa... aquest profit que trauran de nosaltres els nostres companys tenia un nom... ho vaig estudiar a l'institut a les classes de filosofia... començava per p...

- Putada! Això és el que és. -va interrompre na Lou.- Jo no pens deixar això així. M'és igual si em nomenen directament però jo no pens ser serva de ningú. Sempre he viscut la meua vida sense penedir-me de res i sé que si acot el cap i deix que aquesta gent em trepitgi no m'ho perdonaré mai!

## **6) REFLEXIONS FINALS.**

Una vegada hem exposat la nostra proposta i l'hem exemplificada, no voldríem acabar la tasca de manera abrupta i ens agradaria dur a terme unes reflexions finals al voltant de la tasca duita a terme en aquest treball i els temes tractats.

Per una banda, i respecte a la primera part del treball, ens agradaria tornar a posar de manifest l'idea de que la docència, com activitat professional, es veurà de cada vegada més afectada pels canvis tecnològics que es produeixin. Per tant, no podem pensar que amb les indicacions i reflexions fetes aquí, i si es segueix el model d'aula que em dibuixat de la mà dels conceptes de Comunitat d'Investigació i aula inversa, es pugui dir que la tasca hagi acabat. De fet, encara ens quedaria la part complexa de dur-ho a terme a la pràctica als centres docents i avaluar el seu potencial en la pràctica. A més, la investigació educativa es troba immersa en processos de canvis constants i dia a dia es descobreixen, des de camps que van de la psicologia a la pedagogia i la filosofia de l'educació, noves vies d'investigació i innovació que no hauríem de menysprear.



En aquest sentit, la tasca docent, és una tasca de renovació, innovació i avaluació continuada. Aquest treball pretén ser una demostració d'aquesta necessitat de revisar constantment les pràctiques educatives, reflexionar-hi i canviar allò que consideram que ja no s'adapta als objectius i prevencions de l'educació al segle XXI. De fet, també serà necessari al seu moment, i així ho farà el que elabora aquest treball, revisar el contingut mateix d'aquest treball i la proposta que fa en ell per tal de resoldre les dificultats i millorar-ne les potencialitats.

En aquest sentit, per exemple, i una vegada la nostra proposta ha reposat i s'ha materialitzat, podem pensar en la possibilitat de que siguin els nostres alumnes, en conjunt, els que elaborin els relats. Si bé a la nostra proposta es contemplava que els alumnes puguesin participar de l'activitat de manera més activa, bé completant els textos proposats pel docent, bé elaborant-ne de propis de manera individual, el cert és que l'autor de la proposta no va caure en que tal vegada, i gràcies als mitjans tecnològics actuals, seria possible la construcció d'un gran relat digital elaborat pel conjunt d'alumnes. O bé, per altra banda, es podria modificar la manera de transmissió d'aquests relats. En aquest sentit, nosaltres hem optat pel text escrit però se'ns ocorre que tal vegada els alumnes podrien dramatitzar els relats i enregistrar-los en un format audiovisual, activitat que sembla engrescar-los a priori.

En definitiva, al marge de la proposta feta aquí i els coneixements teòrics adquirits en l'elaboració del treball, el que més destaca l'alumne com aprenentatge significatiu per a ell d'aquesta tasca final que conclou el Màster en Formació al Professorat, és la defensa d'aquest esperit de renovació, d'innovació i investigació que tot docent hauria de portar com a bandera. L'educació és una professió formidable, sorprenent i estimulant per qui decideix dur-la a terme amb vocació però també hem de tenir present la responsabilitat que tenim els docents en el moment que ens situam al cap davant d'una aula. Aquesta responsabilitat és el que ens ha de dur a voler millorar la nostra pràctica diària i a voler mantenir una formació continuada que doni resposta als canvis socials i a les noves demandes educatives.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

Area Moreira, M. (2011): ¿Se aprende mejor con las TIC? *Revista de Investigación y Ciencia: Edició Espanyola de "Scientific American*, MAR; (414) p. 38

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA* (Vol. 30, No. 9).

Cabero, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

Castells, Manuel (2004); *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 3 Siglo XXI.

García-Barrera, A. (2013). *El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España nº, 19, noviembre.

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos, compilat per McEwan i Egan (1998) a *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación*, Amorrortu editores, Argentina p. 25 – 51

Henao Álvarez, O., (1992): *El aula escolar del futuro*. Revista Educación y Pedagogía, Núm 8-9, 87-96.

Hardy, B. (1977). Narrative as a primary act of mind. *The cool web: The pattern of children's reading*, 12-23.

Illera, J. L. R., & Monroy, G. L. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 2(1), 5-18.

Jackson Ph, W (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza, compilat per McEwan i Egan (1998) a *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación*, Amorrortu editores, Argentina p. 25 – 51

Lage M.J. i Platt G. (2000): *The internet and the inverted classroom*. The Journal of Economic Education, 31(1): 11, 2000

Lipman, M; Sharp A. M i Oscayan F. S., (1991): *Filosofia a l'escola, Barcelona, Catalunya*,

Lipman, M. (2001). La dramatización de la filosofía. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14).

Lipman, M.; Sharp A. M i Oscayan F. S., (1998) *La filosofía en el aula*, Ediciones la Torre, Madrid, Espanya.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, Espanya,

Majó, J. y Marqués, P. (2002): *La revolución educativa en la era de Internet*, Praxis, Barcelona

Marchesi, A. y Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*, Alianza, Madrid.

Martínez Navarro, E. (s.f.): La clase como comunidad de investigación. Recuperat el 14/06/2016 de: [http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase\\_Comunidad\\_Investigacion.pdf](http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase_Comunidad_Investigacion.pdf)

Miranda Alonso, T., (2007): M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable; extret de: ESPINOSA. F. J., (coord.), *Ocho pensadores de hoy*, Septem Ediciones, Oviedo, 2007

Mongeau, Pierre; Lafortune, Louise; Pallascio, Richard; Marie France, Daniel; Slade, Christina; de la Garza, María Teresa; (2003). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?. *Perfiles Educativos*, p. 22-39. Recuperat de: <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/202900>

Parra Contreras, R.; Medina Fuenmayor, J., (2007): La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire *Telos*, vol. 9, núm. 1, pp. 80-89

Padilha Henning, Leoni Maria; (2011). El cuidado en la educación: análisis desde la perspectiva lipmaniana. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Mayo-Agosto, 47-61.

Reigeluth, Ch. (1996): A new paradigm of ISD, *Educationa Technology*, 36, 3, 13-20.

Salinas, J. (1995): Organización escolar y redes: Los nuevos escenarios del aprendizaje. En Cabero, J. y Martínez, F. (Coord.): *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid. 89-117

Salinas, J. (1997): Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20. Pontificia Universidad Católica de Chile pp 81-104

Sarbach Ferriol, A. J. (2006). ¿Qué pasa en la clase de filosofía?. *Hacia una didáctica narrativa y de investigación*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.

Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *DOCUMENTO DE DISCUSIÓN*, 57.

Tezanos, J.F. (2001): *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en la sociedad tecnológicas*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Torres, R. M. (1998). Nuevo rol docente: que modelo de formación para que modelo educativo. *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. BOLETIN 49, agosto 1999 / Proyecto Principal de Educación p. 38 -53