



**Universitat de les
Illes Balears**

El diàleg a classe com eina metodològica per fer Filosofia a 1r de Batxillerat

Sion Moyà Rosselló

Memòria del Treball de Final de Màster

Màster Universitari de Formació del Professorat
(Especialitat/Itinerari de Filosofia)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2016-2017

Data: 19/07/2017

Signatura de l'autor

Nom Tutor del Treball: Juan González Guardiola

Acceptat pel Director del Màster Universitari de Formació del Professorat *Signatura*

Resum

Aquest treball es proposa analitzar en profunditat alternatives metodològiques per a l'assignatura Filosofia de 1r de Batxillerat. Partint de la meva experiència personal, destacaré una sèrie de mancances metodològiques que observades a les aules. Posteriorment, explicitaré el perquè això és així. És a dir, quines són les condicions de possibilitat que han donat lloc a aquest problema. En aquest apartat utilitzaré literatura dels camps de la pedagogia i la psicopedagogia. Finalment, sintetitzaré dues propostes metodològiques innovadores en Filosofia (Lipman i Brenifier), molt centrades en el diàleg a classe, i extreure d'elles un nou model que incorpori, a més, elements de *blended learning* com ara l'aula invertida. Podríem dir que la meva proposta de millora es basa en el concepte de "comunitat d'investigació", molt present a ambdós models, però en un format més virtual. Així les coses, dividiré el treball en els següents apartats: diagnosi; anàlisi del problema; i finalment, proposta de millora.

Paraules clau: metodologia, blended learning, diàleg, Lipman, Brenifier, comunitat d'investigació

Abstract

This paper aim is to deeply analyse methodological alternatives for the subject: Philosophy (1st Batx.). Starting from my personal experience, I will highlight the methodological deficiencies that I have observed in. Later, I will explain why this is so. That is, which are the conditions of possibility that have given raise this problem. To do so I will use literature from pedagogy and psych pedagogy. Finally, i am going to synthesize two philosophical methodological proposals (Lipman and Brenifier) and I will extract from them a new model that incorporating elements from blended learning. We could say that my proposal is based on create a dialogical research community. In order to do that, I am going to divide the paper in the following sections: diagnosis; analysis of the problem; and finally, improvement proposal.

Keywords: methodology, blended learning, dialogue, Lipman, Brenifier, research community

INDEX

1) OBJECTIUS i DIAGNOSI	4-7
2) ANÀLISI DEL PROBLEMA	7-37
a) Introducció	7-11
b) Interaccions dinàmiques	11-14
c) El diàleg	14-17
d) Oscar Brenifier	18-27
e) Mathew Lipman	27-37
3) PROPOSTA DE MILLORA	38-41
4) BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA	42-43

OBJECTIUS

1. Posar en relleu la problemàtica metodològica actual.
2. Exposició i defensa de les interaccions dinàmiques a l'aula.
3. Síntesis del programes de Lipman i Brenifier.
4. Anàlisis de les noves tendències en Blended learning
5. Proposta de millora a partir de l'esmentat anteriorment.

1) DIAGNOSI.

Aquest treball neix d'una inquietud: quina seria la millor estratègia metodològica per a l'assignatura de Filosofia a 1r de Batxillerat? Aquesta incògnita sorgeix arran de la meva experiència docent durant les pràctiques del Màster per a Formació del Professorat. Durant dita estada a l'IES Berenguer d'Anoia vaig poder ser testimoni de com s'imparteix avui en dia l'assignatura de Filosofia¹ als instituts. Fins aquell moment, el meu únic contacte havia estat durant l'adolescència.

L'adolescència és el període vital on es desenvolupen les diferenciacions més significatives entre els individus. És una etapa de canvi on perdem la homogeneïtat de la infància. Sempre canviem. De fet, els set primers anys de vida experimentem més canvis físics i cognitius que en l'adolescència. Malgrat això, els canvis de la infantesa són estadis que, més tard o més prest, tots passem. Són, en cert sentit, canvis col·lectius. En contraposició, durant l'adolescència comencem a canviar respecte als iguals. Aquest canvis, en ocasions, van acompanyats d'insatisfacció, o simplement rebuig cap a tot allò que prové de l'exterior. En conseqüència, exercint de professor he detectat que la inestabilitat emocional i les contradiccions a l'hora d'explicar-se a un mateix són la tònica habitual a les aules de secundària. És a dir, factors a tenir en conta a l'hora de planificar les sessions.

¹ A partir d'aquí quan esmenti l'assignatura de Filosofia faré referència exclusivament a la matèria de 1r de Batxillerat.

La resposta a la pregunta formulada inicialment no és fàcil. Demanda, en primera instància, situar-nos. Batxillerat, i especialment 1r, és un període amb unes especificitats que cal tenir en compte. En primer lloc, és el primer curs després de l'Educació Secundària Obligatòria (apart dels cursos de Formació Professional). A més, socialment, representa la continuació natural de l'ESO en cas de fer les coses ben fetes. Això implica que molts estudiants acabin a les aules de Batxillerat simplement per una sort d'inèrcia social que els empeny a seguir aquest transcurs natural de les coses. Sense obviar, clar està, possibles pressions familiars. En conclusió, ens trobem en un curs no obligatori però atapeït d'una gran quantitat d'alumnes sense gaire idea de per què estan allà. Per altra banda, és un moment decisiu en el sentit més literal del mot. Impàs crucial on decidiran cap on virar la seva vida professional. L'elecció de la modalitat de batxillerat ja suposa una situació vertiginosa per un estudiant. Poc a poc, s'adonen que el ventall de possibilitats es redueix. Cada cop estan més aprop dels seus objectius, però al mateix temps, la pressió de saber si s'ha elegit bé o no comença a notar-se. Tot plegat, converteix els dos cursos de Batxillerat en un trajecte efímer però molt intens.

Dins aquest context la nostra interacció amb l'aula pot ser molt diversa. Durant les pràctiques he tingut l'oportunitat de compartir el saló de classe amb tres docents. Cadascú amb un estil. Però sobretot, analitzant els tres en perspectiva, puc afirmar que representaven dues metodologies antagòniques. A partir d'ara, diferenciaré els professors per lletres, a saber: A, B i C.

Per un costat, un dels professors amb qui vaig coincidir, desplegava durant les seves sessions una manera de fer molt homogènia. Discurs-monòleg durant tres quartes part de la sessió més una petita ronda d'aclariments en base a preguntes cap al final. La part més tràgica, baix el meu punt de vista, es troba en que l'explicació del docent s'assemblava més aviat a una conferència que no pas una interacció educativa. Llegia en veu alta una amalgama de papers respectant en ells fins a l'última coma. L'entonació era continua i els comentaris clarificadors escassos i escarits. Tot plegat convertia el seu discurs en quelcom molt artificial i rígid que condemnava l'atenció de l'audiència irremeiablement; més encara la d'aquells que no guarden gaire simpatia a l'assignatura.

En la vessant contrària trobaríem els dos professors (B i C) restants. Si bé es cert que presentaven certes diferències estilístiques i actitudinals (principalment: un era caòtic i irreverent, l'altre ordenat i pulcre) podem rescatar d'ambdós un mateixa essència: l'heterogeneïtat metodològica. La versatilitat de recursos, estratègies i maneres de fer era plausible. És evident que hi havia sessions "convencionals" (interacció unidireccional professor-alumne) però no ocupaven la totalitat; integraven debats, construïen tallers-filosòfics, realitzaven activitats de lectura a l'aire lliure, etc. És a dir, cercaven alternatives. A més a més, les sessions més monòtones, marcades per la proferència de discursos tancats per part del professor, eren totalment diferents de les del professor A. En aquest cas, la improvisació, en el bon sentit, estava permesa. El nucli cognoscitiu que es volia traslladar a l'alumnat es combinava amb comentaris, anècdotes, dades d'interès i altres apreciacions que aportaven un valor afegit al discurs. Captaven relativament l'atenció dels alumnes i la seva participació era substancialment més abundant que la que despertava el professor A.

No obstant això, sempre hi ha marge de millora. En el cas dels professors B i C he trobat a faltar més diàleg. Com he dit, es realitzaven debats² sobre temes diversos però resultaven poc productius i no gaire engrescadors. A vegades a causa del poc interès que despertava el tema escollit o simplement per qüestió del poc hàbit de debatre. Sigui el que sigui, el debat es comprenia en un sentit competitiu que ajudava poc al procés d'aprenentatge. Alguns alumnes s'agenciaven el paper de representant de l'opinió d'un sector determinat, cosa que propiciava intercanvis dialèctic que no anaven més enllà de tres o quatre persones. Quan passa això en aules de més de trenta alumnes, la cosa és preocupant. És més, semblava que alguns debats es feien quasi per obligació, perquè toca, però sense una raó de pes que li donés sentit.

² Posteriorment entrarem a la diferenciació entre debat i diàleg.

Resum:

PROFESSOR A	PROFESSOR B i C
-Metodologia homogènia (classe magistral)	-Metodologia heterogènia (classe magistral, debats, lectures, etc.)
-Actitud de superioritat respecte als alumnes	-Voluntat de construcció conjunta amb els alumnes
-Absència de canals digitals o utilització de productes audiovisuals	-Utilització de productes audiovisuals i canals digitals

Per tant, l'única cosa clara, de moment, és que cal desterrar els professors del tipus A de les aules. Professors ancorats en metodologies arcaiques que es veuen descol·locades en un moment històric marcat per l'acceleració de tot. Tot i això, B i C són, baix el meu punt de vista, una reformulació moderna de A. Cerquen innovar aportant camins alternatius però el seu entusiasme es veu moltes vegades superat. No acaben de saber cap on encaminar realment la seva metodologia, fet que propicia recaure en el discurs unidireccional. Per tant, després de la meva experiència docent, la pregunta inicial segueix sense resposta: quina seria la millor estratègia metodològica per a l'assignatura de Filosofia a 1r de Batxillerat?

2) ANÀLISI DEL PROBLEMA

a) Introducció

De moment, tot el que he pogut extreure del meu períple docent és que la metodologia del professor A ja no té cabuda als instituts. No rutlla. Potser una de les causes sigui el salt generacional. Tal volta, el problema es trobi en el procés d'acomodació que molts docents sofreixen, ancorant-se en un mateix discurs reproduït any rere any. El que sí està clar és que els alumnes es trobaven poc motivats, alienats totalment del vocabulari emprat pel professor i

amb una actitud equidistant respecte a la filosofia. És a dir, hi havia un mal clima de classe. Podríem definir el clima de classe com:

“el contexto social inmediato en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnos y profesores. Es el resultado de un entretreído de influencias multidireccionales provocadas por multitud de variables de distintas categorías, no todas educativas, que conforman una estructura global y dinámica que determina en gran medida todo lo que ocurre en el aula.”³

Entre aquests factors hi trobaríem coses tan diverses com l'actitud, els rols, la comunicació, les advertències o les sancions, i molts altres.

Malgrat ser molt clar amb la descripció, no afirma en cap moment conèixer la fórmula adequada per crear un clima de classe perfecte o mínimament òptim. Així les coses, acaba sentenciant “cada profesor hace una selección subjetiva, en función de su personalidad y su estilo profesional”⁴, el mateix que dir: l'únic que està clar és que tot es relatiu. Per tant, coneixem que existeix un fenomen (“clima de classe”) que exerceix de condició de possibilitat per a un bon exercici docent. La psicopedagogia, com s'infereix de l'explicació de Vaello, ha remarcat la seva importància però ha estat del tot incapaç d'explicar com podem generar un clima de classe satisfactori. No pas per falta de perseverança, doncs des de la perspectiva pedagògica hi ha amplia literatura que intenta precisament establir les pautes concretes a seguir. El que autors com Vaello intenten (l'utilitzo d'exemple perquè em sembla que representa el pensament de gran part de la pedagogia occidental) és explicitar una bateria de consells i normes que serviren com, en paraules del propi autor: “vacuna contra la incoherencia y la improvisación”⁵

El pecat original d'aquesta manera de procedir es troba en una concepció excessivament *cientificista* de la pedagogia. Es pretén, sense gran èxit, exhibir conclusions a partir d'una metodologia hipotètica-deductiva, la qual cosa, és impossible. D'aquesta manera, com si el professor fos un autòmat, hauria de

³ VAELO (2011), 40

⁴ Ibidem 41

⁵ Idem

reduir la seva intervenció a reproduir certes respostes en base a certs estímuls. Defugit del context, les especificitats o la pròpies limitacions i virtuts. Convertint-se en nuclis aïllats allunyats del seva realitat concreta, com passava al professor A.

Vaello, procurant ajudar als professors amb poca habilitat a l'hora de resoldre conflictes o interactuar amb el grup, ens regala aforismes com:

“Economía de personas. Cuantas menos personas implicadas, mejor. La mayoría de conflictos deberían ser resueltos por el profesor en el aula, sin la intervención de nadie más, derivando a otras instancias solo los problemas que lo desborden.”⁶

Aquest és un exemple de tenir no tenir res clar. És a dir, es comença de forma molt taxativa per acabar relativitzant un poc aquest asseveració inicial. Què significa “los problemas que lo desborden”? Poden ser tots o pot no ser cap. Seguim en el terreny de la ambigüitat disfressada de veritat objectiva. Com passa amb els refranys, per cada un que afirma una cosa, podem trobar el seu contrari. Per tant, la seva credibilitat és més que qüestionable.

Un altre exemple el trobem quan Vaello ens explica com captar l'atenció del nostre alumnat, quelcom imprescindible abans d'iniciar qualsevol activitat dialèctica a classe:

“Si hay alumnos que siguen “con sus cosas” sin prestar atención, se debe advertir a los distraídos individualmente, llamándolos por su nombre y evitando advertencias generales, en las cuales nadie se da por aludido. Si el alumno hace caso omiso, se debe pasar a hacer una advertencia en privado o tomar otras medidas, pero en ningún caso permitir que siga sin prestar la debida atención.”⁷

Es presenta aquí aquest procediment (un de tants) a l'hora d'actuar davant la necessitat de captar l'atenció de l'audiència com si es tractés d'una fórmula química. És a dir com si aquest “en ningún caso” tingués el mateix valor de veritat que quan es diu: en cap cas hem de barrejar composts que posseeixin a

⁶ VAELLO (2011) , 46

⁷ Ibidem, 68

la seva combinació química un grup oxidant i un grup reductor (si volem evitar comportaments explosius). Però realment no és així. He pogut comprovar de primer mà que, en algunes ocasions, no entrar a la confrontació directa amb qui no està escoltant és beneficiós. Pot ser és inclús més eficient, depenent de la capacitat comunicativa del professor, començar a contar una anècdota personal (sigui real o inventada) que pugui resultar interessant. Així, entrar dissimuladament dins l'orella dels alumnes més revoltosos, guanyant-se la seva atenció. Potser sí o potser no. El que està clar és que la meua proposta, en funció de les característiques conjunturals, pot arribar a ser més vàlida que la de Vaello. Però de forma aïllada, la proposta en sí, no té cap garantia d'èxit, com tampoc la té la seva. Emperò, sembla l'autor no en té cap dubte, "en ningú cas" n'és la prova. En conclusió, la falta de pautes marcades en sentit estricte, l'aposta per l'espontaneïtat i el deixar-se dur irritarien greument el professor Vaello i al professor A. Però el que passa, i més encara amb adolescents, és que les pautes marcades no funcionen sempre.

Dit tot això, no és de rebut caure en reduccionismes. Vaello s'equivoca però el seu antònim tampoc n'és la solució. L'absència absoluta de pautes, la improvisació permanent o les ocurrencies com a full de ruta no són en cap cas el model idíl·lic. Cal esbrinar doncs on es troba el punt d'equilibri entre aquests pols; i els professors B i C, tot i fer-ho molt millor, tampoc representaven el balanç adequat. En primer lloc perquè despertaven poca participació entre els alumnes. La participació total és impossible, seria pecar d'innocents aspirar a ella, però quan només intervenen habitualment un o dos alumnes, hi ha un problema de fons. Pot ser sigui el professor? Seria molt precipitat afirmar això. Pot passar que l'audiència no tingui el mínim interès cap a la filosofia i prou. No tothom l'aprecia de la mateixa manera. Però la voluntat d'un bon docent hauria de ser revertir aquesta situació en cas de donar-se.

Però aquí no acaba la cosa, els alumnes, en moltes ocasions, es veien incapaços d'articular el seu pensament en un llenguatge suficientment precís. Per tant, el professors es veien en la tessitura d'haver d'acabar les frases dels alumnes o redirigir les seves argumentacions quan ensopegaven amb *apories*. Inclús quan dedicàrem dues sessions completes a realitzar un debat sobre la

llibertat religiosa (arrel d'una sentència polèmica a AENA per impedir a una treballador anar al seu lloc de feina amb el hiyab posat) la participació fou escassa. Això sí, fou l'activitat on es varen percebre nivells de motivació més elevats. Els alumnes es trobaven engrescats però amb moltes dificultats.

A més, les conclusions finals que es varen extreure no foren gaire complexes i diferien molt poc d'allò que ja pensava cadascú abans del debat. A partir d'aquí, indueixo que el debat i les interaccions dinàmiques, permeten captar l'atenció dels alumnes de 1r de Batxillerat però que, els propis alumnes, no entenen o no saben com extreure'n el màxim profit. Per què passa això? Baix el meu punt de vista, la millor manera d'afrontar aquest problema és posar el focus d'atenció en les interaccions dinàmiques a classe, el seu funcionament i les seves possibles millores.

b) Interaccions dinàmiques a classe

Una de les coses que més crida l'atenció al capbussar-se en el món del debat a classe és la poca literatura existent relacionada amb la matèria de filosofia. Des de la filologia, la quantitat d'estudis, projectes i iniciatives és envejable. En canvi, el debat filosòfic té poca cabuda. No se'n parla. Però, quin és el motiu? Pot ser això passi per què el debat no és un format apropiat per a fer filosofia? Clarificar això implica definir què és un debat però sobretot extreure d'ell qualsevol altre tipus d'interacció. És a dir, existeixen certs termes afins al debat però que no ho són realment. Entre ells trobem la diatriba, la discussió, la disputa o el diàleg. Tots aquests termes, tot i propers al debat, no servrien per definir-lo. El format debat més estès és l'anglosaxó. Cattani, professor de poètica i retòrica, el defineix en els següents termes:

“una competición (un reto, un desafío) entre dos antagonistas, en los que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes. Se puede debatir, incluso sobre cuestiones que se consideran imposibles de resolver con el objetivo de persuadir a otros”⁸

⁸ SANCHEZ PRIETO (2007), 2

Sánchez Prieto, en la línia de Cattani, defensa que existeixen tres moments a tenir en conta a l'hora de tractar la tècnica de debat: l'abans (planificació i preparació); durant (execució); després (avaluació). Segons el model ideal de debat que ens presenta aquest autor, l'avaluació fixaria la seva atenció en tres elements: fons (evidències i raonaments), forma interna (ordre, estructura, etc.), forma externa (comunicació no verbal, cinèsica i proxèmica), feina d'equip i capacitat dialèctica (atac, defensa).⁹ Però segons la meua experiència, la realitat és un altre. El docent/avaluador sol centrar-se en als quatre últims elements en detriment del primer. Evidentment, en un debat sobre els drets de la dona, a Mallorca l'any 2017, ningú podria convèncer a una altra company sobre els beneficis que aporta l'ablació del clítoris a la tribu Samburu. Per una qüestió de fons, les evidències i el sentit comú ho impedirien, per gran que fos l'habilitat comunicativa de l'interlocutor. Però si defugim de casos tan extrems i ens movem entre opinions o creences generalitzades (que no implica necessàriament que siguin vertaderes) les raons de fons que les sustenten perden importància enfront al com es defensa el que es defensa.

Per tant, considero que el primer inconvenient per utilitzar el debat com a eina metodològica a filosofia és la seva superficialitat. Tant a l'hora d'avaluar com quan un participant analitza l'argumentació d'un adversari. Tot queda en formes, aparences i molta estratègia. L'assignatura de Filosofia necessita demarcar-se d'això. No es cerca competir sinó construir. Com a molt, si es vol, rescatar el sentit etimològic que deriva del mot llatí *competere*, és a dir, cercar o pretendre alguna cosa amb qualcú i no en contra. Per tant, el debat així com el defineix Cattani i Sánchez Prieto, i que fou de fet, el format d'interacció dinàmica que vaig observar durant les meves pràctiques, no és compatible amb els objectius de l'assignatura de Filosofia. La finalitat d'aquesta assignatura, i això no és una opinió, és fer pensar críticament als alumnes, no generar sofistes experts en retòrica capaços de convèncer oralment a la seva audiència. Molt al contrari, com ens diu el currículum:

“Aquesta matèria té com a finalitat que els alumnes siguin capaços de treballar les habilitats de pensar i comprendre i que s'abstreguin racionalment del camp concret

⁹ SÁNCHEZ PRIETO (2007), 3

estudiat en cadascuna de les altres matèries per centrar-se en el que caracteritza específicament la filosofia: reflexionar, raonar i exposar crítiques i arguments, utilitzant la manera de fer preguntes radical i última que li és pròpia, sobre els problemes referits a la totalitat de la vivència humana, sense deixar de costat la capacitat que té aquesta disciplina de transformar i canviar tant l'individu com la societat.”¹⁰

Educar-se en base a debats no ajuda a comprendre o a pensar, ajuda si necessites vendre qualche cosa, però no construeixen coneixement Si bé és cert que participar en debats pot donar-te una empenta a l'hora de construir arguments a favor d'un posicionament, no intenta provar la seva validesa sinó desacreditar l'alternativa. Tal cosa, propicia l'aparició de fal·làcies i incoherències en el discurs. A més, l'autocrítica es contempla com una debilitat, com un error que l'adversari no dubtarà en aprofitar. Conseqüentment, el debat com eina metodològica té com a segon revers obscur el dogmatisme; donat que les regles del joc impliquen la defensa acrítica del posicionament escollit si es vol guanyar. En conclusió, un debat sobre la llibertat religiosa per tractar de treballar l'ètica des d'una perspectiva filosòfica no fou la millor elecció.

Com he esmentat anteriorment, existeixen altres tipus d'interacció semblants al debat però amb certes diferències. Demostrat que el debat no ens serveix, em proposo definir-les per a posteriorment escollir aquella que millor cas amb l'assignatura de Filosofia.

- **Diatriba:** La diatriba es definida pel diccionari terminològic de l'IEC com a crítica virulenta. És un mot associat al camp de la literatura. Podríem dir que consisteix en un format especialment vehement de crítica literària que sol presentar-se de forma escrita. En aquest sentit, tan sols parlaríem d'interacció en el cas que la diatriba generi un resposta. En tot cas, es perdria el caràcter immediat que aporta el debat i seria molt poc útil per l'assignatura de Filosofia.
- **Discussió:** Una discussió consisteix en confrontar vehementment la teva opinió amb la d'un altre ja sigui de forma oral o escrita.¹¹ Un cop més,

¹⁰ Currículum (2016-2017), 2

¹¹ Diccionari IEC

observem un factor de confrontació que no ens interessa. Aquest tipus d'interacció comunicativa és troba molt present, per exemple, a les xarxes socials.

- **Disputa:** Disputar significa entrar en competició amb algú altre per la consecució d'un objecte, un propòsit, un càrrec o un privilegi.¹² Per tant, la disputa és útil per conjuminar recolzament quan s'aspira a la secretaria general d'un partit però no per l'assignatura Filosofia.
- **Diàleg:** Aquest tipus d'interacció elimina finalment el component competitiu. El diàleg podria definir-se, de forma molt general, com una conversació entre dues persones o més.¹³ Aquesta conversa no té com a finalitat, necessàriament, imposar-se sobre l'altre. Simplement pot consistir en un intercanvi oral o escrit (més encara avui en dia) de punts de vista, sensacions, vivències, etc.

Conseqüentment, si ens volem deslligar de la connotació competitiva acusada anteriorment al debat sembla coherent apostar pel diàleg com a model d'interacció a l'aula.

c) EI DIÀLEG

Així les coses, proposo analitzar amb més profunditat el diàleg amb l'objectiu de comprovar si seria vàlid com vehicle metodològic per fer filosofia a l'aula. Tuson i Calsamiglia, a la seva obra "Cosas del decir", afirmen que la conversa és el "protogènere" del diàleg i que, per tant, cal anar un poc més enllà per poder entendre com funciona la interacció dialògica.¹⁴

Els propis autors defensen que, en base a altres estudis, podem determinar que l'estructura del diàleg s'ha de descriure des d'una doble perspectiva: caràcter seqüencial i caràcter jeràrquic. Per seqüencial entenem aquí que

¹² Diccionari IEC

¹³ Idem

¹⁴ TUSON I CALSAMIGLIA (1999), 308

existeix un fil argumental que ens obliga a no desconnectar si es vol aportar nova informació en un moment posterior. És a dir, l'única forma d'interpretar un fragment del diàleg és tenint en compte el que s'ha dit fins el moment i el que es dirà després.¹⁵ Aquesta característica aporta sentit d'interdependència a l'activitat. Per tant, l'altre no s'observa com a adversari sinó com un company.

Per altra banda, el caràcter jeràrquic ens diu que dins un debat existeixen unitats amb diferent rang; començant per l'acte de parla (unitat mínima monologal) fins arribar a la interacció. També expliciten un ordre jeràrquic concret que seria:

Unitats monologals:

1. Acte o moviment de parla.
2. Interacció o contribució temàtica d'un participant.

Unitats dialogals:

1. Intercanvi
2. Seqüència (conjunt reduït d'intercanvis)
3. interacció (en el seu conjunt)¹⁶

Al que hauríem d'aspirar és a que la unitat dialogal (3) estigués conformada pel màxim nombre de distintes unitats monologals (2). És a dir, que el diàleg es trobi fonamentat sobre contribucions temàtiques, d'almenys, tres quartes parts dels integrants del grup. Aquest, baix el meu punt de vista, seria l'horitzó que hauríem de marcar-nos. Evidentment, no tot el que es trobi per davall simbolitza una derrota. Ni molt menys. Però el que estic intentant establir aquí és una guia de màxims.

En un altre ordre de coses, com he assenyalat a la definició inicial de diàleg, aquest pot donar-se tant de forma oral com escrita. Les noves tecnologies han escurçat dràsticament el temps d'espera característic de les comunicacions escrites. Per tant, no sembla descabellat posicionar-se quasi de forma neutral a

¹⁵ TUSON I CALSAMIGLIA (1999), 309

¹⁶ Ídem

l'hora de escollir entre un dels dues possibles viés de desenvolupament del diàleg. Ara bé, el fet de que, per sort, l'exercici docent a secundària es segueix donant de forma presencial ens obliga a intentar donar arguments a favor de perquè és necessari que això segueixi així. Del contrari, si la telemàtica substitueix òptimament tota interacció comunicativa cara a cara, quin sentit té mantenir edificis retolats amb les inicials I.E.S?

Seguint aquesta línia, sense eliminar l'escriptura com a canal (òbviament cal combinar-les), em dispenso a realitzar una defensa de l'oralitat en el diàleg per a fer filosofia a l'aula. Continuant amb Tuson i Calsamiglia destacaria que "la modalidad oral es natural, consubstancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie"¹⁷. És a dir, fou la primera forma de comunicació. A més, com assenyala Searle, en representa la seva unitat mínima:

"La unidad de comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, palabra, oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar un acto de habla"¹⁸

Però evidentment, el significat darrera aquesta comunicació, va més enllà d'una simple verbalització oral de pensaments en un llenguatge determinat, "también los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales, y otros movimientos corporales forman parte importante de la oralidad, así como las "vocalizaciones" (sonidos bucales aunque no lingüísticos) y otros "ruidos"¹⁹.

En contraposició a aquesta suposat origen natural i primigeni de la oralitat s'enfronta el caràcter artificial de l'escriptura. El format escrit és un constructe humà que necessita de suports materials per realitzar-se i, per tant, produeix un procés estranyament dèbil o, si més no, afegeix certa distància entre allò que es diu i el que ho diu. La pregunta subsegüent que es fan els autors és: Tots els discursos orals són naturals (entesos aquí com a espontanis o semi-

¹⁷ TUSON I CALSAMIGLIA(1999), 15

¹⁸ SEARLE (1990), 26

¹⁹ TUSON I CALSAMIGLIA (1999), 15

espontanis). Hi ha exemples, com les conferències o sermons que al requerir una elaboració prèvia, perden el caràcter espontani de la oralitat. Malgrat això, també és cert que quan s'escriu alguna cosa per ser recitada en públic l'estil es modifica. Els girs, l'entonació, i sobretot, la sonoritat del discurs, tot i pensats, aporten un caràcter distintiu que implica certes conseqüències. La forma en què es recita el discurs es troba estretament relacionada en la captació de l'atenció del públic. No és el mateix un que l'altre. Però, al cap i al fi, tampoc faríem honor a la veritat si incloguéssim aquesta modalitat dins l'escriptura. El que sí és evident, és que el diàleg no presenta l'anquilosament acusable a les conferències i sermons. Per tant, s'elimina la problemàtica associada.

Arribats aquest punt, m'agradaria definir quin hauria de ser l'escenari on es desenvolupa la comunicació oral. El context discursiu o escenari estaria conformat bàsicament per l'espai, el temps i la seva organització²⁰. Però, com hauria de ser aquest espai? Quina cabuda té l'espai digital? Cal ser precis a l'hora de tractar aquest tema. Avui en dia, les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies, permeten dur a terme activitats educatives sense necessitat de cohabitar el mateix espai. Malgrat tot, considero que els diàlegs a l'assignatura de Filosofia hauria de ser cara a cara. Dins l'aula. És a dir, un diàleg on tots els participants comparteixin el mateix espai al mateix temps. L'espai digital té sentit com a suport. És a dir, com a plataforma on desenvolupar certes activitats que permetin millorar el funcionament del diàleg a classe. O també, utilitzar-lo per mantenir un feedback professor-alumne. Solucionar incògnites, o fins i tot, adjuntar-hi gravacions del professor explicant de nou conceptes que no hagin quedat gaire clars. La possibilitat de reproduir indefinides vegades aquesta explicació, evitaria perdre temps de classe. Per tant, podríem invertir la sessió en activitats més productives pel conjunt. Per tot l'esmentat anteriorment, considero que l'oralitat pot donar-se en dos escenaris diferents i que, pel diàleg a Filosofia, el més adient és el cara a cara. Encara que això no implica prescindir de l'altre puix ens permet agilitzar la interacció a classe. No obstant, aquest espai virtual serviria més per a l'intercanvi de documents escrits que no pas per a dur a terme activitats orals.

²⁰ TUSON I CALSAMIGLIA (1999), 91

DUES PROPOSTES DE DIÀLEG FILOSÒFIC A L'AULA

Com articular un diàleg filosòfic a l'aula?

Un cop definit què és un diàleg i com hauria de produir-se a l'aula voldria donar a conèixer la proposta de dos professors i filòsofs que, d'ençà molts anys, defensen la necessitat d'introduir interaccions comunicatives més dinàmiques a l'hora de fer filosofia a l'aula. Per una banda, el programa de Filosofia 3/18²¹ de Mathew Lipman. Per l'altre, Oscar Brenifier i el seu mètode Socràtic. Malgrat certes diferències que explicitaré a continuació, ambdós exhibeixen a les seves obres una apologia del diàleg. A continuació, em proposa analitzar en profunditat aquest dos models, procurant extreure estratègies i consells útils per poder articular un diàleg filosòfic a l'aula. Un cop desenvolupat el cos teòric de cada projecte, procediré a comparar allò més distintiu de cada un per, finalment, sintetitzar-ho tot en una nova proposta.

d) Mètode Socràtic d'Oscar Brenifier:

Oscar Brenifier, Doctor en Filosofia per la Universitat de Paris IV- Sorbone, decideix, després de passar uns anys dins les aules de la Universitat, emprendre un projecte pedagògic. La seva experiència professional li va permetre comprovar les mancances comunicatives i conceptuals que presentaven els alumnes universitaris; especialment en format oral o exercicis de debat. Falta d'espontaneïtat, dificultats serioses a l'hora de formular un pensament en veu alta, escassa valoració personal i un seguit de característiques que convertien les seves sessions en monòlegs unidireccionals no sempre fructífers. A la seva obra "El diálogo en clase" exposa les línies centrals del seu projecte i serà precisament aquesta la meua obra de referència. Brenifier parteix de la tradició francesa, molt ancorada en la classe magistral. Per tant, el pilar fonamental de l'educació estaria representat

²¹ El nom original del programa és "Philosophy for Children", el qual es tradueix en algunes ocasions per "Filosofia per a Nins". No obstant, em decanto per la traducció més estesa en el nostre context més proper (especialment a Catalunya): Filosofia 3/18

per la lliçó. Lliçó prové del llatí *lectio* (conferència o curs) que no s'allunya gaire d'un escrit que es recita en veu alta. Les divergències principals sorgien de detalls en l'entonació, peculiaritats de timbre, l'ús de pauses més o menys prolongades o certs aclariments a sort de peu de pàgina. Però el nucli, el bessó de l'activitat, seria el mateix. Un conjunt cognoscitiu tancat produït per un individu *a* i que és cedit a un col·lectiu d'individus *b*.

“En efecto, ¿acaso existe algo más “artificial” que una clase magistral o una conferencia? Nos encontramos ante un trabajo completamente terminado, *limpio*, del que han desaparecido todos los tachones y no queda ningún rastro de los “borradores” que lo precedieron. El resultado, sin duda, es muy hermoso, el conjunto es sobrecogedor, pero impresiona más de lo necesario.”²²

L'autor conclou que no hi ha necessitat de monòlegs i exhibicions personals. La tasca del filòsof-docent és aconseguir que els seus alumnes assoleixin coneixements, o en tot cas, que dubtin d'altres adquirits prèviament, però mai satisfer un possible ego desmesurat: “A nadie le gusta tener que mostrar su trabajo *en sucio*, sus errores y sus tachadura” (Brenifier; p.14). Podríem entendre aquest paradigma (classe magistral) com a virat cap a un plantejament estètic de l'educació. Molt centrat en la posta en escena i la seva vivacitat efímera, i no tant en la perdurabilitat de l'aprenentatge. Com si d'un il·lusionista es tractés, el professor intenta impressionar – sense gaire èxit- al públic articulant el seu coneixement en un discurs. Brenifier detecta que aquest paradigma impedeix als alumnes assistir a la fase més important d'aquest discurs-producte: el procés de fabricació. De fet, Brenifier el titlla de paradigma teleològic donat que, estrictament, els mitjans queden relegats a una posició marginal. La finalitat, el producte, cobra un protagonisme que Brenifier relativitza al llarg de la seva proposta: “Un trabajo en proceso de realización no es un trabajo completo, por supuesto. Sin embargo, ¿no es ésta quizás la auténtica realidad del trabajo? ¿Acaso el taller del pintor es menos real, en el plano artístico, que el museo”²³

²² BRENIFIER (2008), 13

²³ Ibidem, 14

En contraposició, Brenifier té clar que s'ha de reivindicar la creació conjunta, a través del diàleg alumne-alumne i alumne-professor, del cos teòric. La classe, en aquest sentit, s'hauria d'entendre com un espai dirigit al treball cooperatiu. Tots i totes els qui la integren formarien part d'una comunitat d'aprenentatge que s'estendria més enllà de les capacitats individuals dels integrants; aportant un valor afegit a les sessions. En resumides paraules, el que Brenifier ens vol fer entendre és a hi ha certs factors, més enllà de la informació seleccionada, que afecten a la qualitat d'una sessió de filosofia i un dels principals seria el *cóm*. Brenifier utilitza el concepte *forma* per explicar-ho. La forma seria l'embolcall amb el que es presenta un contingut. Es trobaria estretament relacionada amb l'estil del professor, que no podem suprimir de l'equació, però es modificaria principalment en funció de l'audiència. A més, no són excloents puix poden combinar-se formes diferents al llarg de la unitat didàctica. A l'obra del professor francès, per exemple, se'ns presenten cinc formes diferents d'articular el diàleg a l'aula: l'art de preguntar-se uns als altres, aprendre a llegir un text, la correcció mútua, demanem-li a la pregunta i conte una història. En tot cas, per aconseguir dur-los a terme, primer caldria deixar clars una sèrie de conceptes que constitueixen les condicions de possibilitat del projecte del professor Brenifier:

I. Immersió total

El primer pas propedèutic és la immersió total. Aquesta estratègia s'utilitzaria per a fer front al procés d'esquinçament que es dona entre el vocabulari habitual de l'alumne (llenguatge col·loquial) i el llenguatge tècnic d'una assignatura com Filosofia. Hem d'aconseguir que l'alumne es submergeixi dins un món que no es el seu. Per fer-ho, Brenifier aposta per seguir el model utilitzat per l'aprenentatge d'una llengua estrangera: la "immersió total". Davant l'hostilitat de l'ambient, hom es veu obligat a utilitzar aquella llengua que vol millorar, no hi ha altre. Expressant els seus recursos psicològics i intel·lectuals. De qualque manera: "No cabe la posibilidad de una retirada, pues no existe ninguna forma de escapar al contexto: durante un periodo determinado, el

alumno está obligado a adaptarse para poder sobrevivir.”²⁴ Segons Benifier es tractaria d’una espècia de doble o res pedagògic.

Evidentment aquest plantejament conté certs perills. Pot ser no tothom estigui preparat per suportar aquesta pressió. Per tant, hi haurà alumnes que no podran afrontar aquesta situació amb els seus propis recursos provocant-li una animadversió irreversible cap a la matèria.. Baix el meu punt de vista, afirmacions literals com: “Cuanto menos recursos posea el alumno, menos capaz será de superar esta falta de recursos. La naturaleza no presta más que a los ricos”²⁵. Es troben molt lluny d’un model educatiu inclusiu que hauria de perseguir l’educació pública. Es tracta d’una metodologia agressiva de “tot o res” que, seguint l’argumentació de Brenifier, aposta per cert elitisme educatiu en un sentit poc equitatiu.

II. Esborrany

La classe magistral, segons Brenifier, presenta principalment dos problemes: no permet l’accés al procés de fabricació del coneixement i té una mala comprensió del concepte de problema (concepció negativa). Com referenciava abans, per Brenifier, aquesta model teleològic de l’educació basat en la finalitat, en un producte acabat, representa un paradigma. El propi alumnat segueix aquest patró. Però en canvi, el professor francès defensa fermament que la realitat del coneixement es troba en el procés de creació.²⁶ Brenifier no diu que haguem de reemplaçar el taller de debat per la classe magistral. Però a filosofia es troba a faltar moltes vegades una vessant dinàmica.

Les paraules se les emporta el vent. Moltes vegades apareixen a l’aula reflexions molt interessants o punts de vista originals que moren després de sonar el timbre. No perduren. Per tant, cal introduir un hàbit de registre. Els diàlegs desenvolupats durant la sessió han de tenir una traducció. Donada la perspectiva anti-teleològica de Brenifier, aquest registre no podria ser una

²⁴ BRENIFIER (2008), 12

²⁵ Idem

²⁶ Ibidem, 14

conclusió per entregar avaluables del u al deu. Les conclusions estan subjectes a la mateixa crítica esgrimida anteriorment: producte tancat, net, sense projecció, etc. El que ens interessa és elaborar una diari a sort de carpeta d'aprenentatge. Un quadern on apareguin els camins escollits, les problemàtiques associades amb les que un han ensopagat i les suposicions preestablertes sota les seves afirmacions. Un reflex de la construcció conjunta exhibida durant el diàleg.

Com podem treballar l'esborrany?

Existeixen diverses maneres d'avaluar contínuament aquest procés de construcció. Un recurs és l'escriptura. Malgrat això, no hem d'entendre els exercicis escrits com una forma d'avaluar o sancionar els alumnes puix la seva funció esdevé clau com instrument per pensar i analitzar. Si no ho fem així, l'exercici escrit només tindrà importància per a l'alumne en funció de la nota extreta i aquest *modus operandi* es pernicios per al procés educatiu. Com evitem això? Brenifier proposa una tècnica per evitar aquestes connotacions finalistes-negatives al treball escrit és, "integrar estos pequeños ejercicios en la dinámica cotidiana de la clase"²⁷. Per exemple, a principi de la lliçó per veure què recorden els alumnes de la classe anterior i així saber com podem abordar la sessió. Al final de la sessió per veure què han comprès o inclús entremig d'una sessió per recapitular abans de continuar amb la matèria. És a dir, mantenir un registre de l'activitat, és una tècnica de control i no d'avaluació. Quina objecció podríem fer? Que es tracte d'una tècnica que implica perdre molt de temps. Amb sessions de 55 minuts és molt difícil arribar a tot. A més, escriure no és fàcil, moltes vegades requereix molt de temps. Un temps del que no disposem. Aquesta tècnica emperò intenta lluitar contra el que Benefier denomina "golpes al vacío". És a dir, la poca durabilitat en la ment dels alumnes dels coneixements que exposem a classe. Principalment, perquè l'aprenentatge no funciona exclusivament de forma lineal i progressiva sinó més aviat mitjançant capes superposades o extractes. L'estimulació diària provoca la cristal·lització sobtada d'aquests capes. Per això, existeixen moment

²⁷ BRENIFIER (2008), 28

d'estancament i bots imprevistos durant l'aprenentatge.²⁸ Els moments d'estancament, són molt productius, tot i no parèixer-ho, però també molt frustrants ja que són molt similars a les situacions de bloqueig o incomprensió. És important no perdre la motivació en aquestes situacions ja que tot l'esforç es veurà recompensat en un futur.

III. Laboratori permanent

La pràctica pedagògica parteix d'una teorització rígida que nega els errors i els limita. Per això, és molt important que la sessions es converteixi en un laboratori permanent. Seguint l'esquema d'assaig-error d'un laboratori, Benéfier parla d'un gir copernicà de la concepció d'ensenyament (fonamentat en l'error l'esborrany o el llenguatge significatiu). Aquest gir copernicà basaria la seva crítica en la màxima axiològica (però no escrita enlloc) de que "no tenim dret a equivocar-nos". Aquest plantejament converteix l'educació en un món de formes i aparences però mai de contingut. L'apologia de l'esborrany representaria l'altre vessant, una zona franca on plasmar errors i descomposar problemes.

- Problema (com quelcom positiu)

El darrer element a tenir en conta és la nova definició que Benéfier dóna al concepte de problema. El concepte de problema també és important. L'explicació contundent del professor no mostra fissures, projecte una imatge negativa dels problemes. Hi ha una mala comprensió dels problemes la qual cosa condiciona el comportament del grup. Els problemes són sempre diagnosticats com errors de comprensió, per tant, l'alumne intenta no evidenciar les seves dificultats. Aquesta conducta intensifica el rebuig cap a l'assignatura al mostrar-se cada cop més estranya per a ell.

En contraposició als discursos tancats, el diàleg serveix principalment per problematitzar. Què vol dir problematitzar per Benéfier? Articular un problema que ja existeix, que no ha de ser necessàriament resolt, però que permeti ser

²⁸ BRENIFIER (2008), 28

abordat. El problema per Brenefier representa la substància, l'esperit de la matèria.

- **Quin paper té el docent?**

La gran por del professor és com enfrontar-se a una classe desordenada, en format de diàleg. L'opció més habitual quan entrem al cos a cos amb els alumnes és l'argument d'autoritat (autoritat formal i autoritat de fons (imposar la veritat des de la seva càtedra)). Aquesta tàctica sempre acaba amb l'esterilització de l'espai de coneixement. Com el príncep de Maquiavel, el professor ha de ser una persona astuta. No és ell que s'ha d'enfrontar als alumnes sinó els alumnes entre ells. Una confrontació que ell ha de gestionar. El professor és l'encarregat d'enunciar les regles del joc i d'assegurar-se que siguin respectades (no insultar al veïnat o criticar-lo arbitràriament, no interrompre el company, etc.) les regles i el procediment ha de quedar clarament representat a la pissarra.

Posteriorment hem de ser bons animadors. El professor ha de passar una segona plana. Es tracte de girar del mètode curt a la maièutica socràtica, on el coneixement sorgeix del propi alumne. És a dir, s'oposa a una concepció aristotèlica de l'ensenyament, de la tabula rasa, on el coneixement s'aconsegueix a partir d'una lògica de vasos comunicants entre alumne i professor.

L'objectiu és ensenyar als alumnes de dialogar entre ells, a escoltar-se i reformular les seves perspectives particulars. Però sobretot analitzar i valorar críticament. La base aquí és el respecte. Amb aquest aprenentatge posam en pràctica l'educació ciutadana, no com a coneixement teòric, sinó como una pràctica. Les premisses serien: respectar a l'altre i, al mateix temps, ser un mateix respectat.

AUTOCRÍTQUES

El propi autor és crític. Ell mateix explicita molt encertadament les dificultats metodològiques associades al seu plantejament:

1. Als centres de secundària i ha poca cultura del diàleg, per tant, és difícil, a vegades, començar a treballar aquesta tècnica: “La dificultad reside en el hecho de que hay que conseguir que cada persona desarrolle su propio pensamiento, que cada uno se tome el tiempo necesario para expresarse, que se aplacen las reacciones que el discurso del otro nos provoca en lugar de responder al momento con cualquier opinión.”²⁹
2. Els alumnes no parlen. Ja sigui per timidesa o el que per falta d'idees. Regla d'or: no hem de tenir por al silenci. Inclús hem d'aprofitar-nos d'ell. Deixarem que s'estengui fins a causar incomoditat. Després amollarem unes quantes frases inconnexes o interpel·larem a un alumne. Si així i tot no es romp, demanarem a tota sa classe que responguin a un paper la pregunta que els hi formularem. En 3, 4 minuts i en no més de 3 línies. És l'anomenat “cuarto de hora de los mudos”.³⁰
3. Degradació del diàleg a debat d'opinions: a vegades als alumnes els hi és difícil entrar a dialogar sense que els hi donin la raó tot d'una o caure en una vehemència discursiva innecessària.
4. La duració global de l'exercici hauria de ser entre una hora i mitja i dues hores. Amb un interval d'una hora correm el risc de quedar-nos curts. El problema és evident. Actualment no disposem de tant de temps. Les sessions són de 55 minuts i el temps real de classe no arriba mai més enllà dels 45. Per tant, hem d'accelerar-ho tot (molt en contra de la perspectiva de Brenifier) ho hem de prescindir de certes coses.

²⁹ BRENIFIER (2008), 42

³⁰ Ibidem, 84

5. No avancem:

“El aspecto más perturbador de estos talleres se encuentra en esa incertidumbre que genera el simple hecho de escuchar el discurso de distintas personas. “¿Qué es lo que va a contar para el examen?”. Esta preocupación afecta en particular a los “buenos alumnos”, que son los más apegados a los procedimientos escolares, esos a los que más les perturba la dinámica del taller, porque les parece que dinamita las referencias y los procesos habituales de la clase. ¿cómo van a ser ahora capaces de diferenciar lo que es realmente importante, especialmente cuando unos compañeros afirman lo contrario de lo que dicen otros? ¿Quién tiene razón? ¿Dónde está la conclusión? ¿Cuándo nos va a decir el profesor qué discurso es el verdadero y cuáles no lo son?”³¹

6. Per ignorància: a vegades els professor afegim massa informació a les aportacions dels alumnes, pot ser per por a sentir-nos ignorants? El problema és que moltes vegades aquest producte final ja no s'assembla a la proposta inicial de l'alumne. Així doncs, es reactiva un procés d'estranyament entre allò que un pensava i el que s'ha verbalitzat

CONCLUSIONS:

Com podem reclamar l'interès dels alumnes si la concepció social que es té de la nostra assignatura és negativa? Com podem ajustar aquest programa tan innovador (i extens) al currículum i a la temporalitat del curs? Fent un exercici de sinceritat, no sé fins a quin punt és compatible aquest programa amb la posterior realització de proves externes centrades bàsicament en el currículum. Conseqüentment, crec que l'aplicació total del programa només seria possible en centre privats que tinguessin com motor educatiu la innovació. Ells s'ho poden permetre. El grups serien més reduïts i el seu poder de decisió en

³¹ BRENIFIER (2008), 86

matèria curricular és substancialment major. En canvi, donades les circumstàncies que envolten l'ensenyament públic, infereixo que tot i poder rescatar l'essència i algunes aportacions del programa Socràtic de Brenifier, és inabordable en la seva totalitat.

Així les coses, si hagués de destacar allò que em sembla més interessant i aplicable del programa, seria: voluntat d'exercitar el pensament crític (no la memòria); filia per l'adequació del llenguatge a l'hora de fer filosofia; concepte d'esberrany i fabricació conjunta del coneixement (a sort de comunitat); i finalment, la reivindicació del problema i l'error. Aquest seria el cos teòric que extrec del programa i que m'agradaria contraposar amb Filosofia 3/18.

e) Filosofia 3/18 de Mathew Lipman.

“Todas las asignaturas parecen más fáciles cuando su enseñanza está llena del espíritu abierto y crítico y el rigor característico de la filosofía, y, además, en todos los cursos se está enseñando filosofía como una disciplina autónoma, de forma que los alumnos y los profesores nunca dejan de verla como un modelo creativo, aunque disciplinado, de investigación intelectual.”³²

Aquest plantejament de Lipman es troba a les antípodes de la teoria de “la taxonomia dels objectius educatius que aposta per a la divisió piramidal de la funcions cognitives³³. Aquesta teoria ens diu que l'educació ha de partir dels nivells cognitius més baixos fins arribar a les funcions més altes. Segons l'autor aquesta manera de pensar ha estat perjudicial. Per tant, el que proposa Lipman és instaurar un nou model on s'incorporin les funcions analítiques (destinades a les capes més altes) a tots els nivells educatius. Quin és el principal problema? Com ja apuntàvem amb Brenifier, existeix un cert procés d'estranyament quan s'entra dins el camp de la filosofia a causa del seu vocabulari específic (tecnolècte). Per combatre aquest fenomen, Lipman ha reconvertit el manual tradicional en novel·les filosòfiques que susciten certes preguntes i diàlegs.

“Para que los niños aprendan a manejar ideas y no solo etiquetas, no se hace mención de nombre de filósofos en el programa Filosofía para Niños [...] A su

³² LIPMAN (1998) 22

³³ Idem

debido tiempo, los niños descubrirán de quién eran esas ideas originalmente”³⁴
En contraposició al procés d’immersió lingüística com antídoto, Lipman afirma:
“Habría que substituir los áridos textos didácticos por materiales, no necesariamente novelas, que demostraran e hicieran comprender qué significa pensar una disciplina”³⁵ Seguint aquesta línia, cal apropar la filosofia al llenguatge dels alumnes si volem fer-la més significativa. D’aquesta manera, procurar reproduir les dinàmiques dels personatges que apareixen als textos
“Los libros son obres de ficción en las que los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista alternativos que han sido presentados a lo largo de siglos”³⁶. Aquest seria un dels dos principis rectoros del programa Filosofia 3/18.

Un altre punt de referència (i el que més ens interessa) és apostar pel diàleg. Això implica necessàriament, modificar el model educatiu: “Mientras se piense que el ideal supremo de la educación es aprender, como ocurre en todas las sociedades tribales, el modelo de la repetición memorística dominarán los exámenes y los profesores encontrarán difícil no enseñar presando en ellos.” [...] “El resultado del modelo tribal es que ahoga el pensamiento en el estudiante, en vez de suscitarlo.”³⁷ En contraposició, Lipman defensa que el que s’hauria de fer és animar als alumnes a pensar per ells mateixos. La resposta és replantejar-se el model d’examen? Evidentment no, cal anar una mica més lluny. Interrogar-se per quin tipus d’educació volem per a les futures generacions.

El diàleg ³⁸ sembla poder ajudar-nos a solucionar aquest problema present al model educatiu convencional. No obstant, la primera gran dificultat per introduir aquest tipus de metodologia a secundària és la formació dels professors. Les exploracions infantils temptatives o el propi diàleg no són part de la formació del professorat i per tant, són vists com quelcom negatiu. El propi Màster de

³⁴ Ibidem, 169

³⁵ Ibidem, 2

³⁶ Ibidem, 168

³⁷ Ibidem, 39

³⁸ Abans de tot, he d’assenyalar que Lipman utilitza diàleg i discussió com termes gairebé sinònims. Malgrat ho considero un error, durant aquest anàlisi seguiré la terminologia utilitzada per l’autor. Més endavant serà necessari recordar-ho.

Formació del Professorat n'és una prova. De totes les assignatures, no més de dues aplicaven metodologies dialògiques, la resta es limitaven a explicar, a través de la metodologies tradicional (interacció oral unidireccional), com innovar metodològicament. Crec que no té gaire sentit. Per això, no és tan sols, com apuntava a la diagnosi, que els alumnes estan poc acostumats a intercanviar opinions o punts de vista oralment. El problema és que els propis professors tampoc saben com planificar-ho i dur-ho a terme, perquè evidentment, ningú els hi ha ensenyat com fer-ho.

Recapitulant, Lipman ha deixat clares dues coses: primer, cal traduir el llenguatge filosòfic en un altre més planer i mengívol per a tots els pública; i segon, cal treballar aquests textos o discursos a partir del diàleg a classe puix és la metodologia més encertada per estimular el pensament. El pas definitiu, segons el professor nord-americà, seria reconvertir l'aula en una comunitat d'investigació. Aquí és convenient depurar significats. Per l'autor no es el mateix una comunitat d'investigació que un ambient obert on es posen en contacte persones intercanviant valoracions o punts de vista. Cal tenir-ho clar. La comunitat d'investigació pressuposa certs requisits previs com , per exemple, la disponibilitat cap a la raó, el respecte mutu (alumne-alumne i alumne-professor) i l'absència d'adoctrinament.

És a dir, el professor no hauria de quartar mai el pensament dels estudiants³⁹. Al diàleg socràtic tampoc s'explicita que el professor pugui corregir . Aquesta manera de pensar, com el propi Lipman assenyala, pot ser titllada pels educadors com "introducción de un relativismo reflexivo, más pernicioso y subversivo que un relativismo ignorante"⁴⁰ . En altres paraules: que aquesta acceptació de tot, el tot val, impliqui alhora la impossibilitat d'arribar a acords. Si tots els punts de vista tenen valor i no poden negar-se, quin sentit té adoptar-ne un o un altre , per què acceptar que allò que diu el company és més veritat que el meu pensament. On es troben els criteris per delimitar el valor de veritat de les proposicions? Però segons Lipman, aquesta és una concepció fatalista del seu programa ja que, durant la pràctica filosòfica: "disentir es un derecho, no

³⁹ I quan aquests es troben terriblement equivocats? Tampoc?

⁴⁰ LIPMAN (1998), 119

una obligaci3n”⁴¹ No obstant, baix el meu punt de vista, s3 cau en un cert relativisme perill3s: “Ciertamente, el derecho a estar en desacuerdo no es mayor que el derecho a estar de acuerdo y el derecho a buscar una unanimidad tiene que respetarse lo mismo que el derecho a perseguir una diversidad intelectual”⁴². Aix3 les coses, com hauria d’actuar com a docent? No em queda gaire clar fins a quin punt Lipman utilitza criteris (i quins s3n?) a l’hora d’analitzar la validesa de certes argumentacions m3s enll3 de la l3gica formal.

Com gestionar el transcurs del di3leg?

Un dels trucs que ens d3na Lipman 3s fer preguntes durant el transcurs del di3leg a fi de clarificar la coher3ncia dels argument exhibits. “Por “coherencia” se entiende la pr3ctica de utilizar un mismo termino de modo tal que tanga el mismo significado cuando el termino es empleado varias veces en el mismo contexto”⁴³

Un altre truc, molt en relaci3 al darrer esmentat, 3s el d’exigir definicions. Moltes vegades, no arribem a consensos perquè la definici3 que cada part té d’un mateix terme 3s diferent. Tal fet, suposa la perpetuaci3 del descord. Per tant, 3s convenient aturar la sessi3 quan sigui convenient i certificar que tothom est3 entenent el mateix quan s’utilitza cert concepte o terme. Aix3 té a veure tamb3 en l’eliminaci3 de pressuposicions que es troben amagades sota preguntes suposadament neutrals. Quan afirmem o preguntem alguna cosa, no tota la informaci3 necess3ria per descodificar el missatge es troba explicitat en l’enunciat proferit. 3s a dir, els factors contextuais i l’espai de significats comuns (previs a la comunicaci3) compartits pels interlocutors 3s la clau cognoscitiva.

⁴¹ LIPMAN (1998), 119

⁴² Idem

⁴³ Ibidem, 214

Evidentment, una de les tasques principals del docent és identificar les fal·làcies que puguin aparèixer durant el diàleg.

“lo que en filosofía se llama un argumenta es una presentación sistemática de ideas ya que consiste en una conclusión que está apoyada por una o más razones. Por lo general, los niños ofrecerán sus creencias u opiniones sin molestarse a fundamentarlas. El profesor debe tratar de obtener las razones que están preparados para ofrecer en apoyo de dichas ideas u opiniones”⁴⁴

Un altre tasca del docent és mostrar alternatives per a les creences dels alumnes. Un exemple que posa el propi Lipman és el d'una alumne que tracti d'argumentar que per fer-se ric cal ser deshonest. En aquesta situació, la funció del docent és mostrar-li que existeixen casos alternatius, persones honestes que han aconseguit fer-se riques i que, per tant, la conclusió a la que ha arribat l'alumne no pot ser ni molt manco definitiva.

Aquí arriba el moment de ser honestos. Després de llegir el manual de Lipman sembla que qualsevol pot arribar a orquestrar una bona discussió filosòfica. Però l'autor ens atura els peus: “Un profesor puede aprenderse todas las preguntas modelo citadas arriba y puede plantearlas una tras otra a sus alumnos y aún así no lograr una verdadera discusión”⁴⁵ Pot ser a causa de una mala lectura del temps. Hi ha ocasions per clarificar opinions, altres per definir conceptes i altres per indagar sobre les conseqüències de certes afirmacions. Cada ocasió presenta certes especificitats i el docent ha de ser capaç d'observar-ho quan escau. Com aconseguim aquesta aptitud? Evidentment treballant-la. Només l'experiència d'aula ens concedirà habilitat suficient per interpretar el ritmes de la interacció.

EL PROGRAMA:

Una vegada abordades aquestes qüestions preliminars, anem a entrar directament al programa de “Philosophy for Children”. El programa està dirigit a la introducció en filosofia des de preescolar fins als 18 anys. Donat que el meu

⁴⁴ LIPMAN (1998), 218

⁴⁵ Idem

camp d'estudi és 1r de Batxillerat, em centraré principalment en les etapes finals del programa:

12-14 anys (investigació ètica)

El currículum per a aquesta etapa està dirigit a la investigació en temes d'ètica, llenguatge i estudis socials. En aquest sentit, també trobo interessant. A partir de la novel·la Lisa es pretén tractar temes com la justícia, la mentirà, la veracitat, etc.

14-16 (investigació social)

En aquest cas, la novel·la es titula Mark i té com objectiu tractar temes com la funció de la llei, la naturalesa de la burocràcia, el paper del crim en les societats contemporànies, la llibertat individual, etc.

17-18 anys (síntesi)

Aquí s'aniria una mica més enllà. Es tractarien temes de d'ètica, epistemologia, metafísica, estètica i lògica amb un punt de vista més filosòfic introduint poc a poc terminologia més específica.

El més rellevant del programa, donat que el currículum té valor en tant en quan ajuda desplegar un sistema orgànic de coneixement que connecta diferents etapes vitals de l'estudiant, és l'essència metodològica que aporta. En aquesta sentit, és molt interessant tenir clar quins són els objectius i finalitats que pretén assolir Filosofia 3/18. Lipman ho té clar. L'objectiu principal del programa és aconseguir que els alumnes pensin per ells mateixos. Aquesta seria la meta. L'horitzó d'expectatives que conforma tota activitat. Però com aconseguim això? Sembla una tasca molt difícil per abordar-la directament. Lipman n'és conscient, i per això, contempla una sèrie d'objectius intermedis que servien de prelude necessari per a assolir el gran objectiu final: millorar la capacitat de raonar; desenvolupament de la creativitat; creixement personal e interpersonal; desenvolupament de la comprensió ètica; desenvolupament de la capacitat per a trobar sentit a l'experiència; descobrir alternatives; descobrir la imparcialitat; descobrir la incoherència; descobrir la capacitat d'oferir raons en favor de

creences; descobrir la globalitat; descobrir situacions; descobrir les relacions part-tot.⁴⁶ Crida l'atenció que s'utilitzi el verb descobrir. És evident que el que s'intenta es descobrir el coneixement, no memoritzar-lo. D'aquí la importància d'utilitzar aquest verb i no un altre.

El professor nord-americà puntualitza que fer pensar als alumnes per ells mateixos es "más un arte que una técnica"⁴⁷. Un dels factors clau destacats per Lipman és el temps: "lo importante que es, para tener éxito, el que los materiales sean introducidos con oportunidad y en la secuencia adecuada."⁴⁸

La del programa es que a el temes es van repetint a les diferents novel·les però amb un major gran de profunditat així com anem avançant. És a dir, es projecta una idea de progrés que podríem simbolitzar amb un espiral concèntric (visió orgànica del programa). Aquest plantejament, dista d'altres disciplines com les matemàtiques que promulguen concepte de progrés lineal. Les etapes anteriors son esgraons per arribar a les següents, simplement.

DISCUSSIÓ I BONA DISCUSSIÓ

Lipman comenta amb molt d'enginy que les bones discussions són tractes a les sales de professors com situacions anecdòtiques generades gracies a la sort, l'atzar, la bona fortuna o qualsevol altre instancia mística. "Sin embargo, esto es decididamente un error. Definitivamente, se pueden promover las buenas discusiones y también las buenas discusiones filosóficas"⁴⁹

Una bona discussió no necessita involucrar a tots los presents: "algunas personas aprenden más escuchando que hablando; están participando plenamente aunque estén callados."⁵⁰ Per tant, no podem utilitzar com a paràmetre per mesura el grau d'excel·lència d'una discussió, el nombre de persones que hi participen. Tampoc el fet de s'hagi produït una polarització

⁴⁶ LIPMAN (1998), 129

⁴⁷ Ibidem, 25

⁴⁸ Ibidem, 167

⁴⁹ Ibidem, 205

⁵⁰ Idem

d'opinions molt marcades n'és una evidència. Per tant, què és una bona discussió? Lipman ho defineix de la següent manera: "Una buena discusión ocurre en cualquier área cuando el resultado final marca un progreso definitivo comparado con las condiciones que existían cuando comenzó[...] Algo se logro; **un producto de grupo** se ha alcanzado"⁵¹ el progrés es pot donar a tres nivells distints: comprensió, consens i formulació del problema.

El concepte producte de grup em sembla d'allò més interessant. Implica que tota activitat necessita d'un registre. (molt en la línia de Adrover). Aquesta és la finalitat d'una bona discussió. En canvi, la discussió sense llinatges, la mera discussió, deixa lloc a alguns comentaris anecdòtics però sense assolir la comunió de ments. No hi ha una idea de grup, de producte de grup, que és propietat de tota la classe en el seu conjunt. Sense vencedors o vençuts. Lipman fa una diferenciació conceptual important aquí. Mentre la bona discussió està conformada per participants, els integrants d'una mera discussió són categoritzats com a individus (no participen de res, es limitarien a externalitzar la seva individualitat):

"Sin embargo, una mera discusión puede ser la tierra fértil en la que puede brotar una buena discusión, del mismo modo que una buena discusión acerca de cualquier tema puede ser la tierra fértil de la que brote una discusión filosófica"⁵²

En conclusió hem d'intentar reconvertir les meres discussions, molt habituals a l'aula en bones discussions. A més, aquestes bones discussions hauríem de tenir com a fonament preguntes realment filosòfiques. Lipman ens proposa alguns exemples. Preguntes: Quin es el resultat de la suma de 252 i 323? Quin any es va descobrir americà? Preguntes filosòfiques Què és una suma? Què és un conjunt? Què és el temps? Però aquestes preguntes només tenen l'efecte esperat quan es formulen en el moment adequat. Per tant, el professor ha de desenvolupar la capacitat per, a partir dels comentaris dels estudiants i les preguntes esmentades, polir els conceptes que siguin necessaris per al tema que es vulgui tractar en aquella sessió. A vegades, els comentari no

⁵¹ LIPMAN (1998), 206

⁵² Idem

necessiten explorar-se, són vàlids i no cal preguntar res. La capacitat o sensibilitat per destriar aquests moments és essencial. Però evidentment, no és senzill i Lipman reconeix que no existeix la recepta per a generar la discussió perfecte. La recomanació que ens dóna Lipman emperò, és repassar els diàlegs platònics que, segons ell, exhibeixen grans models de discussió.

Quadre comparatiu entre mera discussió i bona discussió:

MERA DISCUSSIÓ	BONA DISCUSSIÓ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepció lineal de la discussió 2. No hi ha construcció ni procés acumulatiu 3. Les preguntes del moderador només cerquen extreure el major nombre d'opinions individuals. Ex: Quina es la teva opinió sobre aquest assumpte? Estàs d'acord amb el que s'ha dit?⁵³ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepció orgànica de la discussió 2. Les aportacions no es profereixen per crear acords o desacords sinó per contribuir a la comprensió acumulativa del grup. 3. Les preguntes del professor cerquen animar a cada participant a formular el seus punts de vista de manera racional. Ex: Quines raons tens per dir això? Com estàs definint el terme que acabes d'utilitzar? Què vols dir amb aquesta expressió? El que acabes de dir ara és coherent amb el que havies dit abans? Què segueix del que acabes de dir? Seria possible que tu i ell us esteu contradient? Quines alternatives hi ha per a la formulació que has fet?⁵⁴

⁵³ LIPMAN (1998), 207

⁵⁴ Idem

CONCLUSIONS

La pregunta que hauria de marcar la decisió d'escollir el programa de Lipman per a l'assignatura de Filosofia és: Com podem motivar als estudiants per a que participin activament en el diàleg? El primer que ha tenir clar el professor és quan ha d'intervenir i quan no. En algunes ocasions, com he comentat a la diagnosi, és més productiu deixar discórrer les coses. De fet, el que seria molt interessant seria estimular al màxim la interacció estudiant-estudiant. Deixant el professor de banda. A més, la discussió hauria de començar amb els interessos dels estudiants. Les preguntes-model de Lipman com per exemple, què és el temps, no estan malament. Però considero convenient buscar altres que siguin més significatives pels alumnes. Per exemple: Què és internet? Què és l'espai privat? Què és la ironia? etc.

Com hauríem de desenvolupar l'activitat? Els textos de les novel·les són estímuls que, al llegir-les, haurien de servir com element per cristal·litzar aquests interessos mencionats anteriorment. Personalment, no sóc molt partidari dels propis textos de Lipman i em decidiria per reemplaçar-los per altres. Pot ser incloent notícies de premsa, però sobretot, continguts audiovisuals. Sigui d'una o altra manera, El comentaris que van sorgint s'haurien d'apuntar a la pissarra. Llavors, el professor s'ha de limitar a redactar paraula per paraula el comentari de l'alumne . Un cop en tenim un nombre suficient comencem la discussió. Lipman ens aconsella que, per començar, agafem el primer del items. El més adient seria demanar una reflexió sobre ella als altres estudiants o demandar al qui la proferida que desenvolupi un poc més la idea. Poc a poc, s'aniria desplegant una unitat dialogal (3) on la funció del professor estaria enfocada a: identificar inferències, generalitza, identificar contradiccions, detectar pressuposicions precipitades i emfatitzar en la necessitat de coherència intel·lectual

Les possibles crítiques són molt semblants a les acusables al Mètode Socràtic. El temps, el currículum i demés factors externs ens interpel·len a reconfigurar les propostes i adaptar-les a les nostres possibilitat. No obstant, en aquest cas, trobem una aposta clara pel llenguatge col·loquial i llibertat expressiva de

l'alumne. Quelcom criticat per Brenifier. Apart, les novel·les serien sempre la base informativa sobre la que desenvolupar el diàleg. Un text que ens aporta models i problemàtiques. Ja per acabar, destacar la diferenciació necessària entre mera i bona discussió (tot i que considero que és més adient utilitzar el terme diàleg) que ens ajuda a representar-nos millor quin hauria de ser el nostre objectiu.

Quadre comparatiu entre el Mètode Socràtic (Brenifier) i Filosofia 3/18 (Lipman):

MÈTODE SOCRÀTIC	FILOSOFIA 3/18
<p>DIFERÈNCIES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulari tècnic (Immersió total) 2. Dirigit a tots el nivells 3. El transfons del diàleg és una novel·la que ens ajuda a plantejar problemes. 	<p>DIFERÈNCIES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Llenguatge col·loquial (evitar tecnicismes i etiquetes) 2. Dirigit més concretament a alumnes preuniversitaris 3. El transfons del diàleg són problemes o preguntes (directament)
<p>SEMBLANCES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aposta pel diàleg 2. Reivindicació de l'error (a través de l'esborrany) 3. Metodologia innovadora però homogènia 4. Visió no lineal de progrés 	<p>SEMBLANCES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aposta pel diàleg 2. Reivindicació de l'error (no s'ha de descartar el pensament) 3. Metodologia innovadora però homogènia 4. Visió crítica del concepte de progrés

3) PROPOSTA DE MILLORA

Els historiadors de l'educació han considerat que les característiques de l'educació pública romanen sense canvis. Però, a la pràctica, si que hi ha hagut variacions substancials, no sempre intencionals, però inevitables a causa de l'intent de demarcació de les escoles a l'hora d'oferir un model educatiu diferenciador (ja sigui el següent Montessori o Piaget y Vigotsky)⁵⁵. De fet, aquests enfocaments teòrics, tot i ser diversos, normalment han aparegut agrupats conjuntament com oposició a l'estil tradicional o hegemònic on el mestre assumeix tot el protagonisme.

En aquest sentit, Wells i Mejía, afirmen: "la escuela ha sido por norma, un lugar en el cual ha dominado una concepción bancaria del aprendizaje, en donde los tópicos de estudio son seleccionados por personas distantes que construyeron el currículum"⁵⁶. En contraposició a aquesta visió "bancaritzada", caldria repensar l'aula com una comunitat d'indagació/investigació significativa per a l'alumnat. És cert, el currículum és extens, complex i moltes vegades ineficient. Però això no significa apostar per la improvisació curricular. Cal tenir un marc de referència però és evident que l'actual es troba caduc.

La indagació augmenta la comprensió del temes, dotant-los d'una significació major per l'alumnat. De qualque manera, l'aprenentatge sorgit d'aquesta metodologia aniria més enllà de la informació inclosa al currículum doncs aportaria a l'alumnat més eines que continguts. Això sí, repica Wells, la primera passa ha de ser que els mestres siguin ells mateixos indagadors. Inclús, els propis professors podrien formar entre ells una comunitat d'indagació, facilitat els avanços als companys en matèria didàctica. He pogut observar com alguns professor es mostren recelosos a l'hora de compartir els seus trucs metodològics. És un comportament totalment absurd. Els professors exerceixen de model. Per tant, és important marcar les pautes d'actuació dels alumnes.

⁵⁵ WELLS I MEJÍA (2005), 1

⁵⁶ Ibidem, 4

En el nostre cas, seria interessant introduir a aquesta concepció de l'aula com a comunitat elements de *blending learning*. El *blending learning* és l'evolució del *eLearning* (aprenentatge electrònic). Principalment és un nou model que compagina activitat presencial i online. L'*eLearning*, en canvi, proposava essencialment una interacció online on no era necessari la presència física de l'alumne. En canvi, el *blending* combina l'eficàcia y l'eficiència de la classe presencial amb la flexibilitat del *eLearning*⁵⁷. Aquesta aproximació metodològica es troba molt en sintonia amb la perspectiva constructivista de l'aprenentatge. És a dir, l'alumne té un paper actiu en el procés, pren part en la construcció el seu propi coneixement.

Hi ha principalment cinc raons que recolzen l'elecció d'aquest tipus d'interacció educativa: L'escenari de formació s'amplia, va més enllà de l'aula; el procés d'ensenyament es trona més flexible; es potencia l'aprenentatge cooperatiu i l'autoaprenentatge (sense que això impliqui l'eliminació de la figura del professor) ; permet l'adaptació dels mitjans a les característiques i necessitats dels nostres alumnes; donem un paper més actiu als estudiants⁵⁸. És important ressaltar que la digitalització del procés d'aprenentatge no suposa una disminució de la tasca del docent. Molt al contrari, la planificació i desenvolupament d'activitats de *blending learning* requereix un gran esforç

Concretant una mica més, la meua proposta de millora es centrarà principalment en la modalitat *flipped classroom* dins el conjunt d'alternatives que ofereix el *blending learning*. La *flipped classroom* representa una nova manera d'entendre el treball docent a les aules. El model tradicional s'inverteix i l'espai on es desenvolupa el procés ensenyament-aprenentatge s'amplia. Baix aquesta perspectiva, l'aula deixa enrere el seu caràcter purament material. Així doncs, a través de la interacció online, el professor delegaria l'explicació tradicional a un conjunt de documents escrits o audiovisuals que servien de base teòrica per a desenvolupar altre tipus d'activitat dins el centre. "El modelo requiere que los alumnos realicen determinadas actividades como ver vídeos online en casa, en su propio espacio, con la posibilidad de comunicarse con

⁵⁷ LLORENTE CEJUDO (2009), 19

⁵⁸ Ibidem, 16

otros alumnos y el profesor mediante debates online”⁵⁹. És a dir, el que persegueix el model *flipped-room* és convertir l’aula tradicional en una comunitat d’aprenentatge més enllà de la coexistència en un espai i un temps; com per exemple al centre. Aquí es planteja un dubte, on acabaria llavors la tasca docent. La ubiqüitat de les xarxes socials i el mitjans de comunicació online, a més de facilitar-nos la vida, pressuposen una disponibilitat absoluta que no és sempre positiva. Cal desconnectar-nos en algun moment? Sigui com sigui, l’espai digital suposa disposar de més temps per resoldre dubtes i aclarir confusions que, durant els escassos 55 minuts que dura la sessió, queden sense atendre. També implica un estalvi d’esforços puix que el professor exerciria de guia i no hauria d’invertir la seva energia en recitar un discurs que no és sempre (o quasi mai) ben entès a la primera.

En conclusió, i responent finalment a la pregunta inicial, la millor metodologia per a l’assignatura Filosofia seria aquella que compagina òptimament interaccions dinàmiques amb bones classes magistrals. És a dir, cal moure’s bé entre els marges. No podem limitar les nostres possibilitat i per tant, no ens podem permetre prescindir de cap recurs. A més, afirmar el contrari, suposaria caure en l’error d’extreure conclusions amb aires científicistes de qüestions que no permeten tal cosa. Per tant, considero que és necessari dominar tècniques diverses que et permetin ser versàtil metodològicament. Dit això, baix el meu punt de vista, el diàleg representa una eina molt potent que cal incorporar a les sessions. No comparteixo totalment els plantejaments de Lipman o Brenifier, i en el meu cas, no fonamentaria tot el currículum en aquesta metodologia. No obstant, considero molt interessant utilitzar-les amb freqüència. Personalment, m’entusiasma especialment el programa Filosofia 3/18. Escenifica una proposta molt completa que ens ajuda a fer més propera la filosofia. No obstant, tot i seguir el desenvolupament que planteja Lipman, substituiria les novel·les de l’autor per altre material. A més, incorporaria també l’esborrany. És la part que més m’ha cridat l’atenció del projecte de Brenifier i considero que pot aportar un element diferenciador a l’assignatura de Filosofia que l’apropi més al concepte de comunitat d’indagació/investigació que ens interessa.

⁵⁹ BARRERAS (2016), 4

Finalment, l'espai digital hauria de tenir una presència notòria. Les tècniques de flipped classroom, ens faciliten limitar al mínim possible les classes magistrals en horari lectiu. Una opció plausible és filmar les classes magistrals i penjar-les al moodle del centre. D'aquesta manera: hi hauria més temps per muntar diàlegs; els dubtes no s'haurien de resoldre als passadissos.

CONCLUSIONS:

1. Heterogeneïtat metodològica.
2. Introducció significativa del diàleg.
3. Estratègies i tècniques del programa Filosofia 3/18.
4. Esborrany (a sort de carpeta d'aprenentatge) com a producte de l'activitat.
5. Espai digital com a ramificació de l'aula

4) BIBLIOGRAFIA

Llibres:

- Calsamiglia, Helena i Tusón, Amparo. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Lipman, Mathew. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre. Traducció de A.M. Sharp i F.S. Oscayan.
- Lipman, Mathew i Sharp, Ann (1988). *Investigación ética: Manual para el profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Llorente Cejudo, María del Carmen. (2009). *Formación semipresencial apoyada en la red (Blended learning): diseño y acciones para el aprendizaje*. Sevilla. Psicoeduca.
- Monzón Laurencio, Luis Antonio. (2011). *Discutir, no pelear: una introducción a la lógica del diálogo*. Ciudad de México: UACM.
- Searle, John R. (1990) *Actos de habla*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Vaello, Joan. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Articles:

- Barreras Gómez, María Asunción. (2016). *Experiencia de la classe inversa en didáctica de lenguas extranjeras*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Fernández del Viso, Vanesa. (2012). *Optimising Classroom Interaction: An Interview with Steve Walsh*. Barcelona: UAB.

- Sánchez Prieto, Guillermo.(2007). El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa. Madrid: ICADE.
- Wells, Gordon i Mejía, Rebeca (2005). *Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación*. Guadalajara. Revista Sinéctica. Traducció de Lurdes Asian.

WEBGRAFIA:

- Brenifier, Oscar (2008). *El diálogo en clase*: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/?lang=es>
- Currículum Filosofia de 1r de Batxillerat (2016-2017):
http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_batxillerat_lomce_.htm
- Diccionari IEC: <http://dlc.iec.cat>