



**Universitat de les
Illes Balears**

**Títol: La inserció de la pràctica filosòfica al batxillerat.
Una proposta didàctica.**

NOM AUTOR: *Gabriel Amengual Sastre*

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 2017/18

Data 4/06/18

Nom Tutor del Treball: Andrés Luis Jaume Rodríguez

Nom Cotutor (si escau) _____

Índex

Resum.....	2
Justificació del treball	3
Objectius del treball.....	4
Estat de la qüestió.....	5
Desenvolupament de la proposta.....	13
L'activitat "Filosofia pràctica"	13
Consideracions filosòfiques	19
Consideracions psicopedagògiques.....	21
Consideracions curriculars.....	27
La competència filosòfica.....	29
Avaluant la Pràctica Filosòfica	32
Model de seqüenciació anual	35
Atenció a la diversitat.....	40
Conclusions.....	41
Referències	42
Bibliografia.....	43
Annexos	48
Annex I: Objectius treballats mitjançant l'exercici	48
Annex II: Competències treballades mitjançant l'exercici.....	50

Resum

La situació de l'assignatura de Filosofia a l'educació secundària s'enfronta a una sèrie de dificultats de diferents caires, com l'aparença de tenir un temari abstrús o l'estesa opinió de la poca utilitat de la filosofia en el si de la vida quotidiana, però potser les més urgents deriven de la incompatibilitat del perfil de l'alumne com a discent amb la metodologia de classe tradicional. Partint de fonamentacions i justificacions teòriques de tipus filosòfic i psicopedagògic, així com dels estils de les figures més eminents de la didàctica de la filosofia de les darreres dècades, el present treball és una proposta didàctica consistent en la incorporació d'una metodologia de treball dins i fora de l'aula, anomenada "Filosofia pràctica", que no només es pot incorporar de forma sistemàtica com a complement al llarg de tot el curs, sinó que a més pretén assegurar la significativitat en l'aprenentatge, així com la utilitat en la vida diària de l'alumne d'allò après amb l'ajut d'aquesta metodologia.

Paraules clau: *filosofia, pràctica, metodologies alternatives, entrevista filosòfica, aprenentatge significatiu.*

Justificació del treball

És ben sabuda la situació de la filosofia al si del sistema educatiu espanyol a dia d'avui. Potser els principals motius pels quals es troba en aqueixa tessitura són dos: el desconeixement, a nivell social, de la utilitat o fins i tot l'interès de la filosofia en la vida pràctica diària; i la imatge de les classes de filosofia per l'alumnat, que beu d'aquesta primera causa i s'accentua amb l'abstrús i monòton dels continguts explicats a classe.

En l'actualitat, s'han originat i refinat una gran quantitat de tècniques per ensenyar i treballar la filosofia a les aules, però són poques les que, efectivament, es posen en pràctica, i això és a causa parcialment de les restriccions horàries i curriculars que necessàriament implica el sistema educatiu tal i com està conformat. Tot i així, no deixen ni han de deixar de sorgir esforços per contrarestar aquests dos factors que dificulten i impossibiliten l'ensenyament de la filosofia, a fi de que sigui una matèria que pugui desenvolupar-se com cal, complir els seus objectius i esdevenir interessant i accessible per a tot l'alumnat.

El d'aquest treball és un d'aquests esforços, i consisteix en introduir de forma activa i pràctica la conversa i l'entrevista filosòfica fora de l'aula durant tot un curs de l'assignatura de Filosofia de primer de batxillerat. Es mostrarà, al llarg del treball, que aquesta metodologia, afegida i adaptada a les sessions de classe curriculars, contribuirà a pal·liar les dificultats a les que s'enfronta la Filosofia al sistema educatiu actualment, aconseguint un aprenentatge significatiu, accessible i aplicable per part de l'alumnat.

Parlem d'un aprenentatge significatiu perquè la proposta, tal i com es planteja, té com objectiu primordial aconseguir interioritzar la pràctica filosòfica dins el quefer del mateix alumne, que obtindrà les eines necessàries per pensar críticament la seva vida i el seu entorn en general com a problema filosòfic.

Parlem d'un aprenentatge accessible perquè proposem una metodologia oberta i adaptable a la circumstància individual de cada alumne, que amb

l'ajuda del professor, establirà un pont entre la classe de filosofia i la vida externa i aliena a l'aula.

I parlem d'un aprenentatge aplicable perquè els coneixements i les destreses que es pretenen ensenyar mitjançant la present proposta han de ser fonamentalment pràctics, o dit d'altra manera, el seu àmbit d'aplicació ha de poder sortir de la classe de filosofia, tot tocant altres matèries, així com assumptes ètics, polítics, sentimentals o gnoseològics de la vida diària.

Objectius del treball

El present treball es proposa els següents objectius:

- Desenvolupar una metodologia distinta de treball a fi d'abordar l'aprenentatge de filosofia de forma diferent.
- Familiaritzar els docents amb l'ús d'aquesta metodologia
- Aprofitar el potencial que ofereixen les converses filosòfiques fora de l'aula.
- Assegurar l'aprenentatge de competències filosòfiques
- Assegurar l'aprenentatge de competències dialèctiques i argumentals.
- Augmentar l'interès i la motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge de la filosofia
- Augmentar l'interès i la motivació de l'alumnat per a les converses filosòfiques.
- Oferir una nova visió sobre l'aprenentatge de la filosofia
- Assegurar la significativitat de l'aprenentatge en filosofia
- Posar de manifest l'aplicabilitat de la filosofia.

De tota manera, cal destacar que aquest treball no pretén ensenyar i posar damunt la taula d'una vegada per totes una metodologia determinada, sinó posar de manifest la seva efectivitat i la seva compatibilitat amb el currículum de filosofia, a fi de servir com a model.

Estat de la qüestió

D'acord amb Cifuentes, les bases teòriques que hi ha darrere la LOE són les mateixes que fonamenten l'economia basada en el desenvolupament sostenible, la societat basada en el coneixement i les noves tecnologies. L'educació és concebuda com quelcom capaç d'oferir a tothom uns coneixements i unes oportunitats no només igualitàries, sinó també de qualitat (Cifuentes, 2010a). La LOMQUE sembla no agafar els mateixos fonaments, o al manco, no entendre'ls de la mateixa manera: l'*empleabilitat* (Bayona, 2013, 13) sembla haver ocupat un espai al costat o enlloc de les motivacions que hi havia darrere la LOE. Però un altre factor a tenir en compte és la justificació sota la qual aquestes dues lleis, ja també des de l'anterior LOGSE, conceben que "la ciencia, no la filosofía, la que debía proporcionar un espíritu crítico y responder a las grandes preguntas filosóficas que fueran genuinas preguntas con posibilidad de ser respondidas" (García Moriyón, 2015, 1).

Així, ens trobem dins un marc legal que, pel que fa a l'assignatura de Filosofia de primer de Batxillerat, disposa de tres sessions a la setmana per a totes les especialitats, essent l'única assignatura obligatòria de filosofia en tota la secundària. De fet, Cifuentes ens aconsella que "nuestros alumnos y alumnas posiblemente no se dedicarán a la filosofía y que la clase de Filosofía puede ser una de las pocas oportunidades de que dispondrán para poder participar en una experiencia de pensamiento que deseamos que trascienda a la inercia cotidiana" (2010b, 22).

Aprofitar aquesta oportunitat, però, ha de passar també per certes adaptacions en sentit curricular: sota el nom de *Filosofia* no es pot ensenyar qualsevol cosa. El currículum, organitzat en sis blocs, és hereu del currículum d'anteriors lleis que estableix una sèrie de continguts organitzats temàticament, disposats de forma que es treballin i s'avaluin conjuntament amb les competències, però això no és suficient per atraure un públic juvenil que d'entrada ja no està disposat a treballar de la forma tradicional: "La cultura mediática y audiovisual en la que vivimos hace que la lectura del libro y el estudio e interpretación de los textos clásicos o canónicos de la tradición

occidental filosòfica haya entrado en crisis en muchos sistemas educativos” (Cifuentes, 2010a, 39). Les últimes generacions han notat una minva de la capacitat d’atenció i d’esforç per aprendre, o al manco, seguint l’autor, en la forma de fer-ho.

De totes maneres, cal tenir en compte que les classes de Filosofia, ni ara ni mai, havien d’esdevenir una lectura allunyada de la investigació, de la creativitat, de la reflexió: “No hay nada más alejado de lo filosófico que la práctica mecánica, que la recurrencia permanente, los automatismos y las inercias sólidamente instalados. Tales conductas objetualizan al docente, al tiempo que cosifican la actividad filosófica al ofrecerla constituida, cerrada a la posibilidad, alejada de su naturaleza creativa” (Cifuentes, 2010b, 12). Les classes de Filosofia a batxillerat no s’han de reduir a una exposició de corrents i productes filosòfics, o perdran tot el seu atractiu.

Però la principal resistència prové dels propis docents. Els professors de l’assignatura de filosofia són els graduats o llicenciats en Filosofia, que posteriorment adquireixen una titulació que els fa aptes per l’ensenyament secundari. La resposta, segons Cifuentes, “está relacionada con la tradición formativa universitaria del profesorado y las fuertes inercias pedagógicas instaladas en ésta, juntamente con las sólidas convicciones que los prácticos sostenemos respecto al sentido de la filosofía como episteme y una tendencia a la reproducción de las representaciones universitarias en nuestro propio contexto” (Ibíd., 12). Amb això no estam dient que el professor amb la carrera de filosofia no respongui al perfil de l’ensenyament secundari: amb paraules de García Moriyón, “En principio, es una opción sensata, puesto que garantiza que la persona que accede está familiarizada con los contenidos y los procedimientos propios de la asignatura” (2015, 8).

Sembla que el coneixement acadèmic, però, a dia d’avui no és suficient: és necessària una preparació pedagògica adient. De fet, un bon professor, més que ser bon investigador, ha d’ésser capaç d’assegurar-se un bon aprenentatge dels alumnes, i això no sempre té relació directa amb la profunditat dels seus coneixements. I és que l’institut és també un mostrari de

diversitat i problemes socials pels quals la formació pedagògica és crucial i no pot oblidar-se. D'acord amb Gutiérrez, "La sociedad en general y el sistema educativo en particular demandan cada vez más una mayor responsabilidad e implicación del profesorado en la enseñanza. Cuanto más avanzado y desarrollado es un país, mayor es la insatisfacción social hacia el profesorado y mayor se hace la presión política y social para que la escuela cambie" (Cifuentes, 2010b, 38). Això, seguint l'autor, és a causa de que als centres educatius es reflecteixen els problemes socials que queden "pendents" (Ibíd., 38). D'aquí raonem que les exigències de tota assignatura de l'ensenyament secundari passin per la necessitat de que allò que s'ensenyava sigui fonamentalment pràctic.

Tal i com està organitzat el sistema, el professor normalment s'enfronta sol contra tota la seva classe, però no només és un transmissor de coneixements en sentit estricte. La seva feina, "rebasa la mera transmisión del aprendizaje, ya que además del saber requiere el *saber hacer*, es decir, organizar los conocimientos de la disciplina que enseña, pero también, al mismo tiempo, considerar diferentes aspectos sobre el alumnado al que van dirigidos: sus ideas previas, capacidades, intereses, etc." (Cifuentes, 2010b, 41). Així, podem dir que "El profesorado es el verdadero *agente social*, el planificador y el gestor de la enseñanza-aprendizaje" (Ibíd., 37).

La filosofia, tal i com està constituïda en el seu ensenyament a causa del currículum i la tradició fins els nostres dies, té com a nucli fonamental la impartició de classes, i si bé això té la seva raó d'ésser, no és suficient. Des de l'aparició de l'enfocament competencial, la memorització de continguts no basta, ni dona resultats. Tot i això, i d'acord amb García Moriyón "Solo se enseña filosofía enseñando a filosofar sobre temas filosóficos" (2015, 7). Seguint les seves afirmacions, el treball competencial, filosofar, s'ha de dur a terme, però sobre uns determinats continguts, o temes filosòfics.

Per això no existeix només una sola metodologia, sinó que n'hi ha múltiples. Hi ha distintes escoles a aquest aspecte que sorgiren amb força ja fa unes quantes dècades.

En primer lloc, l'escola de Matthew Lipman defensava la democratització del saber per a nins ja a l'any 1980 (García Moriyón, 2015, 7 i també Cifuentes, 2010b, 27). L'aula, per a Lipman, ha d'esdevenir una comunitat d'investigació filosòfica. Això va en concordança amb una de les màximes de Lipman, que argüeix que “La discusión agudiza las habilidades de razonamiento y de investigación en los niños como ninguna otra cosa puede hacerlo” (Lipman, 1992, 44). Lipman beu de John Dewey, un filòsof estatunidenc que, entre d'altres temes, parlà de l'aprenentatge, i que per alguna raó no trobava el seu pensament gaire institucionalitzat al seu país (García Moriyón, 2010c, 102). “El contenido de los exámenes estructura el currículum, que, a su vez, regula la naturaleza de la formación del profesorado” (Lipman, 1992, 39), però això no és motiu per afirmar que les institucions siguin hermètiques amb respecte a la societat en general.

Si bé Lipman posa com objectiu dels seus estudis els alumnes més joves, de perfil de primària, no hi ha motius per pensar que no sigui aplicable a l'alumnat de secundària o fins i tot de batxillerat, i més quan ens parla del paper dels llibres de text, que amb el nou perfil de l'alumnat, podem veure com l'estudiant de batxillerat respon d'una forma molt similar al nin: “el libro de texto es un recurso didáctico que se levanta contra el niño como *otro* ajeno y rígido. Tiene este inexorable carácter porque representa el producto final del punto de vista aceptado o del adulto sobre la disciplina” (Ibíd., 41). Si ja dèiem que la transmissió de continguts no és suficient, Lipman suggereix que l'ordre en que aquests es transmeten mitjançant els llibres de text tampoc és satisfactori: cal seguir un ordre psicològic, en el sentit en que es desenvolupen els seus interessos i motivacions. De totes maneres, afirma, “El desarrollo conceptual no es irreconciliable con el desarrollo de habilidades” (Ibíd., 46). Al final, l'aprenentatge de l'alumne ha de ser fonamentalment pràctic, en consonància amb les influències de Dewey: “poner al alcance de los niños un arsenal de conceptos filosóficos: de esta manera nos aseguramos de que no van a ser presas indefensas cuando estén discutiendo con otros niños que posean una habilidad lógica o retórica superior” (Ibíd., 119).

En segon lloc, l'escola francesa compta amb nombrosos fronts i figures, dels quals en destacarem un parell. L'ACIREPh¹ que el 2001 dugué a terme un manifest on proposava un canvi en l'ensenyament de la filosofia. Aquest manifest (ACIREPh, 2003) fa una sèrie de propostes que inclouen el reconeixement de la filosofia com a disciplina que ha d'estar integrada en el sistema educatiu, fet que ha de passar necessàriament per la seva democratització i re-definició; l'acceptació de la seva utilitat no només per a sí mateixa; la seva extensió en el si dels cursos de primària i secundària; i la formació permanent del seu professorat.

A més, Michel Tozzi (García Moriyón, 2015, 7) parla d'una sèrie de competències fonamentals que es treballen en el si de la filosofia; i Óscar Brenifier (2007) destaca la importància no només de la cultura filosòfica, sinó també de les competències filosòfiques i l'actitud filosòfica. Aquests dos autors proposen metodologies similars a la de Lipman, amb qui comparteixen, fins un cert punt, les bases teòriques, i les anomenen tallers de filosofia o cafès filosòfics.

L'escola francesa sembla estar centrada en relacionar filosofia i vida quotidiana, i és per això que tant les orientacions teòriques com les metodologies d'aprenentatge troben ancoratge amb les vivències quotidianes. Proves d'això són algunes tipologies de manual singulars, com l'*Antimanual* de Michel Onfray (2005). Això no és accidental, i no es talla en citar autors de la França contemporània que promouen tesis similars, encara que sota enfocaments no tan transgressors:

“El discurso filosófico se origina por tanto en una elección de vida y en una opción existencial, y no a la inversa. [...], esta decisión y esta elección jamás se hacen en la soledad: nunca hay filosofía ni filósofos fuera de un grupo, de una comunidad, en una palabra, de una *escuela* filosófica, y, precisamente, esta última corresponde entonces ante todo a la elección de cierta manera de vivir, a cierta elección de vida, a cierta opción existencial, que exige del individuo un cambio total de vida, una conversión de todo el ser, y, por último,

¹ Association pour la Création d'un des Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie

cierto deseo de ser y de vivir de cierto modo. Esta opción existencial implica a su vez una visión del mundo, y la tarea del discurso filosófico será revelar y justificar racionalmente tanto esta opción existencial como esta representación del mundo [...]. el discurso filosófico debe ser comprendido en la perspectiva del modo de vida del que es al mismo tiempo modo y expresión y, en consecuencia, que la filosofía es en efecto, ante todo, una manera de vivir, pero que se vincula estrechamente con el discurso filosófico”²

(Onfray, 2005, 29)

En tercer lloc, per la seva banda, l'orientació alemanya destaca l'orientació dialògic-pragmàtica de Martens (Cifuentes, 2010b, 27). Amb la tradició d'autors filosòfics com a referència, les classes de filosofia s'han de tractar problemes de caire moral, social o polític. “philosophy as a science is characterized by its object orientation and result orientation. Philosophy as Enlightenment is characterized by its subject orientation and process orientation” (Tiedemann, 2012, 2). Ensenyar filosofia passa necessàriament pel reconeixement d'un component subjectiu en el propi procés d'aprenentatge. El propi Martens ho explica amb aquestes paraules:

“Philosophy as Enlightenment means that the philosophizing person is concerned with him- or herself in an analyzing, interpreting and realizing manner [...]. Enlightenment is more than mere absorption and accumulation of information. Not someone who knows everything is enlightened but a person who is capable of relating the information to him- or herself”

Martens, Schnadebach (1991, 32)

Tiedemann comparteix una reflexió molt interessant sobre la filosofia com a disciplina, que ve al cas: “The pure maintenance of a canon can be understood in terms of teaching, but not as research [...]. This goes especially for philosophy because if philosophy is understood as the teaching of a canon without any research, it loses its identity and turns into the history of ideas” (2012, 2).

² Això, a la vegada, és una referència a Hadot (2009).

A Espanya es segueix, quan es fa, la línia de Lipman. Hi ha alguns esforços de dur obres del projecte de *Filosofia per a nins* i adaptar-les al castellà de la mà d'autors com García Moriyón, Juan Carlos Lago o el propi Lipman (1992). En una altra línia, es diferencien dues assignatures al batxillerat: una d'introducció a la Filosofia, a primer curs; i una d'Història de la Filosofia, a segon curs. Mentre que la primera, suposadament, posa més èmfasi en els procediments, la segona el posa en els continguts (García Moriyón, 2015, 7).

Les metodologies proposades per aquests autors i similars no són totalment desconegudes pel professorat en l'actualitat, però el seu ús no és tan freqüent com es desitjaria. La clau ha de raure en la seva aplicació sistemàtica i no anecdòtica. Si alguna cosa tenen en comú les metodologies proposades, es el seu enfocament pràctic o, al manco, l'especial incidència en les conseqüències pràctiques positives de la seva aplicació. Cifuentes ens parla de *capacitat terapèutica* que poden tenir algunes corrents com l'epicureisme o l'estoïcisme els nostres dies (2010a, 50). Es tracta de fer veure el valor d'aquestes pràctiques que, mitjançant el pensament, poden potenciar la capacitat d'introspecció d'aquells que les exerciten i, en molts casos, els pot servir d'ajuda. Brenifier, quan parla dels seus exercicis, defensa una tesi molt similar: "El objetivo del proceso es conseguir que cada participante sea consciente de su peculiar aprehensión del mundo y de sí mismo, delibere sobre las posibilidades de otros esquemas de funcionamiento mental y se comprometa en un proceso dialéctico que le permita trascender sus propias opiniones" (2007, 219). Brenifier és més extremista, però, quan es toca el tema del coneixement dels filòsofs clàssics, que si bé reconeix la seva utilitat, ho descarta com a condició necessària per fer, o aprendre, filosofia: "puesto que el desafío principal se encuentra en la propia actividad que desarrolla el sujeto individual" (Ibíd., 219).

A més, Brenifer ens parla d'un avantatge en concret que impliquen les metodologies que proposa, i és l'oposició de *l'altre* al *mateix*: "A diferencia de nosotros, "el otro" no sufre nuestras incoherencias [...] Por esta razón, está

mucho mejor situado que nosotros mismos para identificar los conflictos y las contradicciones que nos atenazan” (Ibíd., 220). Els tallers de filosofia, doncs, tracten de *produir* quelcom determinat, si bé el que es produeix són pensaments a través de discurs oral o escrit (Ibíd., 224).

I és que la filosofia com a disciplina, en particular, té un avantatge amb respecte a la resta de disciplines pel que fa a l'alumnat. Havíem parlat d'un perfil canviant que s'allunya dels mecanismes d'ensenyament-aprenentatge tradicionals: “El alumnado vive como una *escisión* lo que se le dice en clase y lo que sucede en su vida cotidiana; muchos de los contenidos curriculares que se transmiten en nuestros institutos están tan alejados de su contexto vital que no “significan” nada para ellos” (Cifuentes, 2010c, 17); però en particular, l'assignatura de Filosofia té una certa *entrada* dins el seu món, i “La razón de esto podría radicar en un posible *isomorfismo* existente entre la situación vital de los adolescentes y algunos rasgos propios del pensamiento filosófico o de la vida de sus autores” (Ibíd., 84). A diferència de Brenifier, Cifuentes sosté que la tradició filosòfica no s'hauria de deixar tant de banda com procurar *l'obertura* del seu discurs: “ofrecer sus contenidos como preguntas o problemas, más que como teorías afirmadas y concluidas; instrumentalizar los textos y los autores para ayudar a articular y enriquecer el discurso propio; en suma, recuperar aquella función problematizadora sustancial a la actividad filosófica” (Ibíd., 87). Si es cerca la significativitat de l'aprenentatge de l'alumne, interessa trobar el seu interès, que visquin els problemes com a reptes o simplement com activitats gratificants (Ibíd., 89).

Els estudis sobre el context i els distints corrents de la didàctica de la filosofia, i la consideració del nou perfil de l'alumnat així com del nou perfil del professorat ens condueixen, tots, cap a la idea fonamental sobre la qual versa l'estat de la qüestió i, evidentment, la proposta didàctica del present treball: la democratització de la filosofia. “siendo cosmopolita por definición, reclama hoy en día más que nunca su derecho a formar ciudadanos del mundo” (Cifuentes, 2010b, 48). Avui dia, en contraposició a les corrents de pensament més antigues, que defensaven que la filosofia era disciplina destinada a uns pocs,

cal que esdevingui disciplina accessible per tothom, en tant que la majoria d'autors defensa que no és tant la transmissió de tradició com l'exercici d'unes determinades competències el que és propi de la filosofia. Gutiérrez ens parla de tota una sèrie de finalitats i funcions que la Filosofia ha de complir de cara a l'alumnat d'educació secundària (Ibíd., 50), d'entre les que destacarem les següents: Aprendre a formular preguntes, tenir una visió interdisciplinària dels coneixements, aguditzar l'esperit crític, fer exercici de la raó i el diàleg, i esdevenir, amb el temps, capaç de respondre als reptes actuals del món mitjançant la pràctica de la filosofia.

Desenvolupament de la proposta

L'activitat "Filosofia pràctica"

La proposta didàctica del següent treball consisteix en una tipologia determinada d'exercici, si bé es tracta més aviat d'una sèrie d'exercicis dins el context de cada unitat didàctica. El caràcter més destacable d'aquesta proposta és que els exercicis tenen lloc dins l'aula només en part, mentre que alguns recursos necessaris per dur-los a terme es troben necessàriament fora de l'aula. En aquest conjunt d'activitats, que anomenarem "Filosofia pràctica", es treballaran tres ítems distints i per ordre, com les passes de la resolució d'un problema: contextualització i anàlisi, entrevista filosòfica i reflexió personal.

Aquests exercicis, i en aquest ordre, tenen raó d'ésser. Brenifier justifica de forma molt similar els seus tallers, i de forma anàloga, podem aplicar el seu argument a la nostra proposta: "Cada participante debe confrontarse en primer lugar con sus propias representaciones del mundo, posteriormente con las de los demás y por último con la idea de unidad o coherencia" (Brenifier, 2007, 226). D'aquesta manera, segueix l'autor, "De esta confrontación surgirán nuevas representaciones de tipo conceptual o analógico que deberán ser articuladas, subrayadas, comprendidas, trabajadas y re-trabajadas por todos los participantes" (Ibíd., 226). Més endavant veurem què és el que estem treballant exactament quan treballem aquesta tipologia d'exercicis.

En la **contextualització i anàlisi**, l'alumne entrarà en el tractament d'un problema filosòfic i durà a terme unes investigacions preliminars sobre com ho aplicarà. En primer lloc, es partirà d'allò vist a les classes per fer una tria del tema de conversa de l'entrevista filosòfica, i l'alumne justificarà per què el tema de conversa és un problema filosòfic. Tot seguit, el problema filosòfic es tornarà a formular com un interrogant, i aquest interrogant serà analitzat i derivat en preguntes més concretes. A continuació, l'alumne triarà l'interlocutor, la persona que serà entrevistada o, si es vol, amb qui es tindrà la conversa filosòfica. Tant la tria del tema com de l'interlocutor seran acordats amb el professor i apuntats a un registre abans de dur-se a terme, a fi d'evitar exercicis poc fructífers. De totes maneres, amb cada Unitat Didàctica i al llarg de les classes, el professor anirà facilitant perfils i temes de conversa que serviran de guia, si no de model, pel treball individual de cada alumne.

Com veurem en el model de seqüenciació anual, l'exercici no té cap sessió destinada exclusivament al mateix, si bé a la primera i darrera sessió de cada Unitat Didàctica es fa l'explicació i el repàs del mateix. Les sessions es poden programar perfectament de forma tradicional i, de fet, el que es pretén és poder lligar allò après durant les classes amb el desenvolupament de l'exercici. Per dir-ho d'alguna manera, l'execució de l'exercici es preveu en paral·lel a la seqüència normal de les classes dins l'aula, si bé els dos processos s'han d'alimentar entre ells: l'alumne ha d'aplicar allò après durant les classes en el seu exercici, i ha de ser capaç de traslladar els interrogants que es fa al llarg de la seva reflexió dins l'aula i trobar així un sentit al que fa dins l'aula.

Per raons òbvies, i si els dos processos han d'anar en paral·lel, ha de ser en el si de, al manco, la primera meitat de les sessions de cada Unitat Didàctica, el moment en què l'alumne triarà i formularà com a interrogant el problema filosòfic. Així, per exemple, si ens trobem a la Unitat Didàctica d'Ètica, l'alumne triarà una situació i formularà una qüestió relativa a l'ètica i la moral, com per exemple, davant una situació com la de trobar-se deixalles tirades enmig del carrer, es formularà preguntes del tipus "És just que em desentengui

d'un problema que no m'afecta de forma directa?". Com aquest interrogant, l'alumne es demanarà si hi ha altres maneres de formular aquesta qüestió, o si és possible treballar aquesta qüestió més a fons, així, descomponent aquest primer interrogant en una sèrie de preguntes més generals i menys lligades directament al cas particular, com "què és la justícia?"; "què és un problema?"; "què significa desentendre's d'un problema?"; o "quan puc dir que un problema m'afecta directament?".

La tria de l'interlocutor és una passa important, perquè marcarà la qualitat de l'exercici de forma significativa, i per això cal animar l'alumne a que comprovi si ha fet una bona tria consultant-ho al professor. Seguint amb el nostre exemple del tema d'ètica, alguns exemples de possibles interlocutors serien algú que vegem, de fet, tirar escombraries al carrer; un femater; una persona que es consideri ecologista...

La taula que s'adjunta a continuació recull una sèrie d'exemples de situacions, preguntes i interlocutors per il·lustrar unes quantes de les moltes possibilitats de línies de treball que hi pot haver per cada unitat didàctica:

Unitat Didàctica	Situació	Possibles Preguntes ³	Possibles Interlocutors
1: La filosofia com a Disciplina Racional	1.a. He repetit curs per culpa de Filosofia	1.a. De què serveix la filosofia?	1.a. Un graduat en filosofia
	1.b. Intento convèncer un fan del Madrid de que s'equivoca d'equip, però no em fa cas	1.b. Què significa ésser racional?	1.b. Un psicòleg
	1.c. Sento que perdo el temps dins l'institut	1.c. Per què he d'estar set hores al dia dins un institut?	1.c. Una persona que no hagués tingut accés a l'escola
2: Antropologia Filosòfica	2.a. Em preocupa la possibilitat de viure a un món post-apocalíptic	2.a. Per què el canibalisme està mal vist?	2.a. Un antropòleg
	2.b. M'atrau molt la parella del meu millor amic	2.b. Quin sentit té l'amor monògam?	2.b. Una persona casada
	2.c. El meu gos ha mossegat a un vianant i ara el sacrificaran	2.c. Per què valoro més la meva mascota que a alguns humans?	2.c. Una persona animalista

³ Moltes d'aquestes preguntes s'inspiren en les que encapçalen els capítols de *l'Antimanual de Filosofia* (Onfray, 2005).

3: Teoria del Coneixement i Filosofia de la Ciència	3.a. El meu oncle assegura haver vist un OVNI	3.a. Com puc saber que la meva percepció és objectiva?	3.a. Un científic experimental
	3.b. Em pensava que duia les claus de casa però han desaparegut	3.b. Quina diferència hi ha entre saber i creure?	3.b. Una persona amb problemes de memòria
	3.c. El metge ha errat dues vegades amb el diagnòstic del meu avi, i ara està pitjor	3.c. Per què he de fer cas al metge?	3.c. El pacient d'un hospital
4: La Metafísica	4.a. Els meus pares insisteixen en que sigui més amable	4.a. És el subjecte un ésser individualista o col·lectivista?	4.a. Una persona que visqui sola
	4.b. Tinc un amic que inexplicablement sempre encerta amb les quinielles del futbol	4.b. Hi ha un destí o tot és atzar?	4.b. Un matemàtic
	4.c. Vull convèncer a un creacionista de què Déu no existeix	4.c. Hi ha un principi de totes les coses?	4.c. Una persona religiosa i practicant
5: Filosofia Aplicada: L'ètica	5.a. Em nego a perdonar a l'assassina de Gabriel encara que compleixi condemna	5.a. De què serveix jutjar un assassí?	5.a. Un ex-convicte
	5.b. Algú ha tirat una deixalla enmig del carrer	5.b. És just que em desentengui d'un problema que no m'afecta directament?	5.b. Una persona ecologista
	5.c. La meua parella m'ha enganat i ara ella és més feliç que jo	5.c. És l'amor un assumpte ètic?	5.c. Una persona divorciada
6: Filosofia Política	6.a. El meu oncle diu que ell no és de dretes ni d'esquerres	6.a. Hi ha realment una dreta i una esquerra?	6.a. Una persona que es consideri de dretes/d'esquerres
	6.b. Jo m'interesso per la política i miro les notícies, però els meus companys de classe no	6.b. Per què el meu vot val igual que el dels altres?	6.b. Un periodista
	6.c. No veig gens clar el meu futur laboral	6.c. Fa falta fer feina avui dia?	6.c. Un economista
7: Estètica i Filosofia del Llenguatge	7.a. La meua cosina ha dit que la forma dels insectes és molt <i>artística</i>	7.a. Existeix l'art al marge dels éssers humans?	7.a. Un historiador de l'Art
	7.b. No entenc com alguns quadres poden vendre's tan cars.	7.b. Pot un nin identificar millor una obra d'art que un adult?	7.b. Una persona que hagi adquirit alguna obra d'art
	7.c. Penso que alemany és molt més difícil que aprendre castellà o anglès	7.c. Seria més fàcil eliminar tots els idiomes i quedar-nos amb un de sol?	7.c. Una persona poliglota

Taula 1: Exemples de línies de treball per l'activitat de Pràctica Filosòfica

Aquesta taula, a més de mostrar algunes possibilitats a nivell d'exemple, ens serveix com a argument per afirmar que (1) hi ha múltiples situacions a la vida quotidiana de l'alumnat que inciten preguntes filosòfiques, és a dir, que la vida diària incideix, evidentment, en les preguntes filosòfiques i que la filosofia té a veure amb l'univers de significat del propi alumne; (2) hi ha múltiples maneres d'enunciar preguntes a partir de situacions diàries, moltes més, òbviament, que les proposades en aquesta taula; (3) hi ha múltiples persones a més del professor, l'alumne o els seus companys que tenen, com a mínim, una opinió formada amb respecte d'aquests problemes i, per tant, podrien donar una resposta a les qüestions formulades. Així mateix, aquestes respostes no necessàriament han de coincidir amb les que donaria l'alumne en la seva concepció preliminar quan es formula les preguntes. Recordem que ens trobem al primer dels tres exercicis i, la nostra intenció és explorar aquesta riquesa de perspectives. Tant és així que potser encoratjar l'alumne a trobar un interlocutor amb el que prevegi desacord seria una via d'acció útil.

En l'**entrevista filosòfica** l'alumne compartirà la seva reflexió preliminar amb l'interlocutor triat, i gravarà la conversa. Si bé l'alumne comptarà amb el seu exercici i les preguntes originades durant l'anàlisi com a guió, més que una sèrie unidireccional de preguntes i respostes, es pretén que allò dut a terme aquí sigui una conversa on els dos interlocutors aportin, argumentin i aprenguin.

L'objectiu d'aquest apartat és que l'alumne aprengui com algú extern a l'aula respon als interrogants, se'ls planteja o no, a fi d'ampliar la pròpia perspectiva del problema. Seguint a Binaburro, "Todas las relaciones interpersonales implican la compleja relación entre partes que tienen proyectos de vida diferentes u objetivos incompatibles, y que aspiran al uso de recursos que siempre son limitados" (Cifuentes 2010b, 143). Els perfils d'interlocutors als que l'alumne s'oposa com a *altre* poden i han de ser fonts de divergències a fi de provocar l'enfrontament de concepcions o, al manco, petits conflictes entre la pròpia concepció i la d'aquest *altre*. L'alumne ha de trobar-se davant un *altre* que no serà el seu docent, per la qual cosa no estarà tan disposat a acceptar acríticament el que li comuniqui; i que tampoc serà el seu company, per la qual

cosa, i a causa del context sota el qual l'alumne farà l'entrevista, hi tindrà una actitud de *disposició* més que d'*imposició*.

Si amb el primer exercici es volia posar de manifest la pròpia forma de veure el món i a sí mateix, ara el que interessa és que “delibere sobre las posibilidades de otros esquemas de funcionamiento mental y se comprometa en un proceso dialéctico que le permita trascender sus propias opiniones” (Brenifier, 2007, 219).

Aquest exercici, en principi, s'hauria d'enregistrar de forma oral, sigui en forma de gravació, només sonora; o de vídeo, acompanyat d'imatge, i la duració del material, per marcar-hi un estàndard, haurà d'ésser entre cinc i deu minuts. Si l'alumne ho considera adient, pot editar i retallar el material com vulgui a fi d'adaptar la seva duració. Això és així perquè al docent també li interessa observar i treballar l'àmbit de l'expressió oral i la selecció d'informació, així com el de la capacitat de relació interpersonal de l'alumne. Això s'explicarà amb més detalls a l'apartat d'avaluació.

La tercera i última part de l'exercici és el de la **reflexió personal**. Aquí, l'alumne farà un repàs del que ha après amb els exercicis de contextualització i d'entrevista i ho aplicarà a nivell particular i individual. Començarà elaborant unes conclusions sobre la conversa, tot posant de manifest els acords i desacords més rellevants, així com els temes més interessants que considera que han sorgit. Per últim, farà una reflexió sobre com emprar allò après per arreglar un problema propi. Emprant l'interlocutor com a referència, caldria entendre les coses igual que ell? Fer-les de la mateixa manera?

En termes d'estructura, la reflexió personal es podria considerar com una continuació del primer exercici, i fins i tot fer-se després d'aquest i entregar-se en aquest format, entenent que entre el primer i el tercer caldria escoltar la gravació del segon exercici. A la vegada, aquest tercer exercici es podria estructurar de forma doble: una primera part de reflexió sobre la conversa filosòfica, i una segona part, més lliure, de dissertació sobre les conclusions que l'alumne, al final, n'extreu d'aquest exercici de pràctica filosòfica.

Partint de les preguntes elaborades en el primer exercici, per cada una, l'alumne observarà si el seu interlocutor i ell estaven d'acord o no amb la resposta donada, és a dir, si hi havia un conflicte o un enfrontament entre el que cada u entén; si alguna resposta o concepció de l'interlocutor li ha cridat l'atenció, en quin sentit i per què; i què ha après l'alumne amb la conversa en aquest aspecte, o dit d'altra forma, si la seva concepció ha estat reforçada, enriquida o modificada a partir d'allò parlat. A més, i per últim, mai sobra deixar un espai per l'autocrítica: ha sorgit en la conversa algun interrogant en el que no hagués pensat al principi?

Després de l'anàlisi escrit de la conversa, toca a l'alumne concloure, i veure si davant la situació descrita al principi, es veu amb més instruments per afrontar-la o, d'altra banda, ha perdut els motius pels quals la situació el preocupava. Podríem considerar aquest punt com el més lliure de tot l'exercici, perquè cal un espai que no estigui tan pautat a fi de permetre a l'alumne expressar-se, a més d'avaluar i practicar el treball de forma autònoma. Això no significa, de totes maneres, que sigui un apartat lliure d'avaluació o que aquesta no es pugui dur a terme amb la mateixa qualitat que la resta.

Brenifier observa amb respecte de la seva activitat que “el taller filosòfic puede incorporarse dentro de la actividad docente, especialmente en la clase de filosofía, de forma más natural que la discusión, por ser ésta más libre e informal y tener una aplicación didáctica menos explícita” (2007, 226). Podria argumentar-se que l'activitat que planteja el present escrit cau sota la concepció d'una *discussió*, però des del moment en què queda pautada, gravada i explicada com ho proposem, s'assimilaria més al *taller* del que ens parla l'autor, perquè no és ni tan lliure, ni tan informal com una simple discussió, i la seva aplicació didàctica, com veurem més endavant, està més que justificada.

Consideracions filosòfiques

Què és exactament ensenyar filosofia? Què estem fent exactament quan ensenyem filosofia? Cifuentes es fa aquesta pregunta: “¿Educación filosófica o enseñanza de la filosofía? [...] ¿Reflexión sobre el presente o tradición del

pasado?” (Cifuentes, 2010a, 47). La filosofía no és sols tradició i, de fet, cal elegir bé les paraules quan diem que estem ensenyant filosofia. A això hi afegim el problema que, en paraules de Tejedor (1984) “La didáctica de la filosofía plantea –de entrada- un problema único: no existe acuerdo acerca de lo que es la filosofía”. De totes maneres, aquest és un problema que afecta al filòsof investigador, però no necessàriament al professor de filosofia des del moment en què hem adoptat una perspectiva competencial de la didàctica de la filosofia.

Recordem per segona vegada la cita de García Moriyón: “Solo se enseña filosofía enseñando a filosofar sobre temas filosóficos” (2015, 7). L’assignatura podrà, en qualsevol cas, fonamentar-se en uns determinats continguts, anomenem-los tradició; però és l’exercici de les competències implicades en el procés de filosofar l’element fonamental i definitori de l’ensenyament de la filosofia. L’autor segueix en la seva argumentació esmentant el següent: “No es lo mismo hacer filosofía que enseñar filosofía, aunque muy difícilmente se puede hacer lo segundo si no se tiene cierta práctica con lo primero” (Ibíd., 8). El missatge principal d’aquest fragment és més relatiu a les competències del professorat que a les de l’alumnat, però també ho podem entendre de la següent manera: és necessari algú capaç de filosofar a fi d’afavorir que l’alumnat aprengui filosofia.

Després d’haver intentat respondre a les preguntes relatives al procediment, cal allunyar una mica la vista per tenir una perspectiva més general, i demanar-nos per la filosofia en el context educatiu de l’alumnat. Quin enfocament hem de donar a l’ensenyament de la filosofia? Aquí la resposta sembla clara des d’un principi: l’enfocament de la filosofia ha de ser fonamentalment pràctic, i com a condició per això, ha d’ésser (necessàriament, encara que no totalment) interdisciplinari. La investigació filosòfica “se distingue claramente por el tipo de problemas que aborda y por la *radicalidad* con la que se plantea su reflexión” (Ibíd., 167). Com a disciplina, la filosofia és crítica i generadora de conceptes. Com tot el pensament, respon als criteris del que podríem anomenar *intencionalitat*. Dit d’altra manera, la filosofia és sempre

filosofia de: filosofia de la història, filosofia de la ciència, metafísica, filosofia de la ment, filosofia aplicada... Així, la filosofia és una assignatura que necessàriament es troba amb altres disciplines que hi tenen quelcom a veure, encara que elles mateixes no siguin filosòfiques. De fet, una diferència insalvable entre les matèries filosòfiques i les que no ho són és la imposició d'un saber determinat com a correcte i vertader, condició necessària de qualsevol assignatura a excepció de la filosofia, que des del moment en que accepti aquesta imposició, deixaria de ser, pròpiament, una assignatura *filosòfica*.

L'exercici que proposem en el present treball, doncs, pretén ensenyar a filosofar sobre temes filosòfics i, per temes filosòfics entenem tot allò que pugui pertànyer a altres disciplines que tenen a veure amb la filosofia. La intenció del nostre treball va per aquí: en dur la filosofia fora de l'aula, i no de la mà de filòsofs, sinó d'estudiants de filosofia que parlen amb persones que no necessàriament s'han de dedicar de forma professional i, fins i tot, no necessàriament han de saber (ara entesa com a tradició) filosofia. Això, evidentment, parteix de la convicció de que tot problema de la vida diària és reformulable com a interrogant i tractable com a problema filosòfic. "Las ciencias, la tecnología, la moralidad y el arte parecen seguir caminos paralelos y aun opuestos, pero, como señala certeramente Hoyos, el mejor modo de acercar posiciones, motivos y razonamientos puede proceder de la enseñanza de la Filosofía, que posee una función mediadora entre todos los conocimientos" (Cifuentes, 2010c, 16). Sembla que el millor lloc de la filosofia a nivell educatiu, al final, és el de mediadora de disciplines, d'integradora de coneixements, de jutgessa de veritats.

Consideracions psicopedagògiques

L'exercici plantejat no ho està de qualsevol manera: ens aferrem, sempre de forma crítica, a les bases teòriques de la psicologia del desenvolupament: de la pedagogia constructivista i de la teoria de l'aprenentatge significatiu.

Jean Piaget, amb els seus plantejaments, exclouïa la possibilitat de que els nins tinguessin capacitat pel pensament abstracte (García Moriyón, 2015, 1). Avui dia, però, aquestes tesis han estat revisades i modificades per la psicologia evolutiva. Ja a edats prestes, els infants tenen capacitat d'abstracció conceptual sempre i quan aquesta sigui treballada. Això implica quelcom interessant: sigui quin sigui el perfil de l'alumnat de secundària, la totalitat d'aquest té potencial pel pensament abstracte, i això inclou els alumnes amb qualsevol adaptació curricular.

I és que segons Cifuentes (2010b, 23), la influència de la psicologia cognitiva provocà que la classe esdevingués activa, més centrada en l'alumnat i en els seus interessos, convertint el contingut conceptual en procedimental: "Lo importante ya no será el conocimiento de la tradición, las teorías de los grandes pensadores, ni siquiera el producto del ejercicio práctico del pensar en la comunidad de pensadores constituida en clase" (Ibídem, 23). Cifuentes ens parla d'un model pragmàtic d'ensenyament, consistent en la formació d'*hàbits de pensament*. L'exercici de Pràctica Filosòfica és precisament això, *pensar sobre* determinats temes *mitjançant* unes determinades *eines* (filosòfiques) adquirides durant les classes. L'ús d'aquestes *eines filosòfiques* es basa en l'exercici de les competències. Aquestes, de fet, sorgeixen en el si de la psicologia constructivista, i per això són més tractades en les obres d'aquesta perspectiva (Cifuentes, 2010b, 41).

Al concepte de competència cal afegir-hi la noció de constructivisme. La psicologia cognitiva, originada a partir de les teories de Piaget i Vygotsky, postula que el que s'aprèn depèn en gran mesura del que ja es sap. "La tesis fundamental de esta corriente es que la realidad que está fuera de nosotros necesita la *mediación* de nuestros esquemas cognitivos para ser comprendida y asimilada" (Cifuentes, 2010c, 12). De totes maneres, "Como ha criticado de forma acertada Mario Bunge, el constructivismo radical es falso, puesto que supondría que el alumnado puede construir desde sí mismo todos los conocimientos con una especie de esquemas e ideas innatos que harían innecesaria la figura mediadora del profesor" (Ibíd., 12). Defensem amb això,

en primer lloc, que l'alumne pot aprendre i aprèn, en gran mesura, sobretot gràcies a la feina que ell mateix fa; i en segon lloc, que una tasca d'investigació individual i personalitzada aconsegueix un aprenentatge rellevant si a l'equació hi afegim un docent que doni les bases teòriques, expliqui les regles de l'exercici i supervisi i avaluï el procés.

Lev Vygotsky es centra en estudiar les funcions cognitives en conjunt després de mostrar la ineficàcia de fer-ho de forma aïllada (Corral et al., 1997, 39). Amb l'estudi dels processos com a tals, i no com objectes fixos, és la consciència en el seu desenvolupament més aviat que la consciència en sí mateixa la que esdevé objecte de la psicologia (Ibíd., 40). Aquesta es dona, efectivament, dins el llenguatge, que és "la consciència pràctica" (Ibíd., 42) i possibilita el control de la mateixa. Dit d'una altra manera, la parla és un instrument d'aprenentatge. Per genèric que pugui parèixer aquest anàlisi, ens resulta molt útil, ja que marca una base teòrica molt interessant que avala la tipologia d'exercici que proposem. "Las funciones superiores del pensamiento infantil aparecen primero en la vida colectiva del niño en forma de argumentación y solo posteriormente desarrollan la reflexión individual" (Vygotsky, 1981, 157). Si bé llenguatge i pensament, en un principi, es desenvolupen a la vegada en l'infant, a posteriori ho fan de forma cada vegada més independent. Així, dins el marc de la conversa es constitueix el pensament en un principi, i no hi ha motiu per pensar que no sigui un recurs útil a l'hora de contraposar, refinar i modificar el propi pensament.

"Vygotsky no identifica el pensamiento con el habla interiorizada [...] pero defiende que, a partir de determinado momento en el desarrollo, el lenguaje se funde con el pensamiento a través de un proceso de interiorización" (Corral et al., 1997, 284). No hem de confondre, doncs, pensament amb parla, però no queda altre remei que acceptar que la parla va lligada al pensament i, de fet, el modifica. El pensament i el llenguatge estan estretament lligats per a Vygotsky, i no té sentit voler explicar-los de forma independent o amb models reduccionistes (Ibíd., 286).

Potser la consideració psicopedagògica més rellevant a l'hora de fonamentar i considerar l'activitat es basa en la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel. L'aprenentatge significatiu, de fet, "es el proceso más importante que se ha de realizar en el aprendizaje escolar" (Ausubel et al., 1983, 70). Quan l'alumne aprèn, d'acord amb aquesta teoria, ho pot fer de forma arbitrària o de forma significativa, on precisament s'implica que les relacions establertes quant a conceptes, judicis o raonaments tenen un sentit més enllà de la vinculació memorística. Per aconseguir un aprenentatge d'aquest tipus no ens val qualsevol metodologia ni qualsevol disposició de l'aula. A continuació s'explicarà i argumentarà per què la present proposta assegura un aprenentatge significatiu.

D'acord amb Olivé, "La moderna psicopedagogía constructivista y el actual modelo de enseñanza por competencias nos recuerdan que el aprendizaje significativo se debe realizar desde las experiencias, los preconceptos y los referentes personales del alumnado" (Cifuentes, 2010b, 106). Si l'alumnat no té una sèrie de coneixements previs, i això implica tant vivències i circumstàncies personals com continguts acadèmics, no podrà assegurar-se un aprenentatge significatiu. L'autora segueix dient que els continguts de l'assignatura de filosofia "no pueden transmitirse de manera puramente teórica: su aprendizaje se ha de plantear desde el horizonte de la práctica filosófica partiendo de las vivencias del alumnado y de las cosas de su entorno" (Ibíd., 106). La proposta d'una activitat en la que l'alumnat connecti de forma directa amb les seves pròpies vivències i problemes, així com amb persones del seu entorn, disposa els seus mecanismes cognitius, per dir-ho d'alguna forma, envers l'aprenentatge significatiu.

Però veure això com una alternativa tan vàlida com qualsevol altra pot ser una errada important, perquè la pressuposició de que les ments dels alumnes són folis en blanc és caduca, i des del moment en què no s'aprofiten les vivències i experiències prèvies de la vida dels alumnes a l'hora d'ensenyar, podem dir que no ens assegurem un bon aprenentatge i, per tant, que no estem duent a terme correctament la nostra tasca docent.

I és que, a més, els principis de la psicologia cognitiva són totalment rellevants per optimitzar la qualitat de l'ensenyament. Tot i això, però, "no pueden emplearse, ni directa ni inmediatamente en prácticas de enseñanza, pues se limitan a conferir dirección general a la búsqueda de tales prácticas" (Ausubel et al., 1983, 21). Hem de planificar l'ensenyament de la filosofia envers aquest tipus d'aprenentatge, però també cal ser realistes i adaptar-nos a les pautes del propi sistema educatiu que impliquen, entre altres coses, grups-classe d'uns vint-i-cinc alumnes, hores limitades i un espai determinat i delimitat. És per això que la present proposta d'exercici aconsegueix salvar algunes dificultats relatives a això des del moment en què l'exercici es du a terme fora de l'espai-classe normal i de forma autònoma i personalitzable.

Podem dir que l'aprenentatge significatiu, per tenir lloc, presenta un parell de condicions de possibilitat: l'estructuració dels coneixements que s'han d'adquirir i els factors que intervenen en el moment determinat de l'aprenentatge, com la disposició de l'alumne o l'espai-classe.

El present exercici propicia aquestes condicions. En primer lloc, com s'ha assenyalat, ens trobem amb les estructures prèvies. "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (Ausubel et al., 1983, 1). La primera part del nostre exercici consisteix precisament a esbrinar què sap l'alumne, i en combinació amb l'après a classe, plantejar-ho de forma filosòfica.

En segon lloc, és important destacar la necessitat de la presència d'una disposició no tan relativa als continguts sinó a l'ànim de l'alumne a fi de captar correctament allò que es treballa i aprofitar-ho o, dit en altres paraules, que la conversa sigui rellevant per ells fins el punt en què no s'oblidin d'allò, o al manco tingui una incidència en l'organització o els continguts de la seva estructura cognitiva. Una vegada l'alumne ha adquirit noves idees, les relacionarà amb les que tenia prèviament, i l'exercici de la conversa propicia aquestes relacions, que s'estableixen de forma constant des del moment en què es parla dels conceptes apresos a classe amb un interlocutor que bé els pot entendre, però que no ha compartit el context inicial dins el qual l'alumne

els havia adquirit. Existeix un obstacle important en el si de les classes tradicionals, i és la força de la costum en l'alumnat, que acaba adoptant una aptitud per memoritzar de forma no significativa allò que s'explica. Amb l'exercici, i aquesta *sortida de la zona de confort* que podríem dir que implica, s'està rompent amb la costum i, molt probablement, amb l'adopció d'aquesta actitud. Seguint les paraules d'Ausubel, "Lo mejor que puede hacerse es evitar el peligro de la estimulación repetitiva de la comprensión significativa, planteando preguntas y problemas que sean a la vez novedosos y desconocidos, y de manera que exijan el máximo de transformación del conocimiento existente" (Ibíd., 74)

Amb això no s'està dient que l'aprenentatge mitjançant aquest exercici sigui infal·libre ni que mitjançant plantejament, converses i posterior reflexió l'alumnat recordi d'una vegada per totes els conceptes i raonaments del temari de l'assignatura, però sí que podem afirmar que entre els resultats d'aquesta pràctica hi haurà una incidència en allò que l'alumne aprèn, i que aquesta incidència és en pro dels objectius i les competències que es pretenen treballar. No es tracta ni molt manco d'una metodologia infal·libre.

Per concloure amb aquest apartat, és important destacar que no tot aprenentatge per descobriment, com podríem catalogar l'exercici proposat, és necessàriament significatiu; ni tot aprenentatge per repetició, amb el que s'identifiquen normalment les classes tradicionals, necessàriament no ho és (Ibíd., 37). De totes maneres, del que es tracta és de propiciar els elements adequats per la realització efectiva d'un aprenentatge significatiu: una informació potencialment significativa, que seria *per se* el contingut de la pròpia conversa filosòfica ja que des del moment en què es narra, explica i argumenta deixa d'ésser arbitrari; i una actitud de recepció significativa, que propiciem quan forcem una conversa filosòfica fora de l'aula, tot fent sortir l'alumne de les influències dels estàndards d'avaluació sota els que està avesat a respondre.

Així, amb les consideracions psicopedagògiques de l'exercici hem intentat mostrar el següent: (1) que l'alumnat destinatari té, de fet, capacitat d'abstracció d'acord amb la teoria constructivista; (1.1) que aquesta capacitat

és una forma determinada de competència; (2) que l'alumnat, a més de tenir la capacitat, té els coneixements previs necessaris per, d'acord amb el constructivisme, dur a terme l'exercici de forma satisfactòria; i (3) que mitjançant la metodologia proposada ens assegurem la significativitat de l'aprenentatge, tant (3.1) a nivell de continguts com (3.2) a nivell actitudinal.

Consideracions curriculars

Si s'ha d'adaptar al si del quefer del sistema educatiu actual, la nostra activitat no pot oblidar respondre a les exigències curriculars pertinents. Tant és així que el currículum del batxillerat i l'assignatura és emprat com a fonament de la mateixa activitat. Com es suposarà, l'activitat està més centrada en l'adquisició i el treball de les competències que en els continguts, però aquesta darrera dimensió no és ni pot ser obviada: "No se trata de convertir las clases de filosofía en los IES en simples charlas de café, pero tampoco es admisible convertir la clase de filosofía en un juego de erudición y hermenéutica filosófica totalmente alejado del contexto cognitivo y vital del alumnado" (Cifuentes, 2010a, 38).

L'activitat, tal i com es planteja en el present escrit, es marca tota una sèrie d'objectius, la majoria d'ells presents al currículum del batxillerat i de l'assignatura, essent aquests últims tots treballats. A més, ens hem marcat una sèrie d'objectius genuïns que no són presents als documents oficials, però que s'ha considerat adient afegir-los. Aquests objectius, a diferència dels generals i els de l'assignatura, no són transversals i no es treballaran al llarg de tots els exercicis, sinó que són més relatius als continguts i, si bé es treballaran de forma directa amb l'exercici proposat, es duran a terme en el si de la seva respectiva unitat didàctica. Els objectius poden consultar-se en l'annex al final del treball.

Si bé l'exercici treballa amb i sobre uns continguts, aquests tenen un estatus un tant especial, perquè és impossible proposar de forma estàtica i tancada uns continguts determinats per ser estudiats en el si de l'activitat de Pràctica Filosòfica. El propòsit d'aquest escrit no és donar un corpus de continguts tancat d'una vegada per totes. En canvi, l'activitat parteix i ha de

partir dels continguts que es treballen a cada Unitat Didàctica que, si bé estan marcats pel currículum oficial, la seva forma i estructuració depenen en gran mesura de la tasca del docent en cada cas. De totes maneres, i per mostrar la compatibilitat de l'exercici amb l'articulació dels continguts de l'assignatura, al final de l'escrit trobarem un model de seqüenciació anual dins el qual es preveu l'execució de l'activitat de Pràctica Filosòfica.

L'exercici també treballa totes les competències bàsiques. D'acord amb Zabala i Arnau, "hoy en día difícilmente podemos encontrar una propuesta de desarrollo y formación profesional que no esté estructurada en torno a las competencias" (2007, 19), i la proposta no n'és pas una excepció. Si bé al final de l'escrit es pot trobar una exposició esquemàtica més estesa de com es treballen les distintes competències generals, la següent clarificació pot ser útil aquí: treballem la Competència Lingüística des del moment en què s'utilitza a fons el llenguatge per expressar i entendre el propi pensament i el dels altres; treballem la Competència Digital quan s'utilitzen instruments d'enregistrament i edició de dades electrònics a fi d'elaborar material avaluable; treballem la competència Aprendre a Aprendre com a resultat de l'exercici, que té com a objectiu reflexionar sobre l'estructura de la pròpia forma de pensar; treballem les competències Socials i Cíviques des del moment en què l'alumne s'ha d'enfrontar a terceres persones alienes al centre per poder efectuar l'exercici de conversa filosòfica; treballem el Sentit d'Iniciativa i l'Esperit Emprenedor quan afavorim el treball autònom i reflexiu en forma d'un projecte personal per cada Unitat Didàctica; i treballem, sobretot, de forma una mica més discrecional les competències Matemàtica, Bàsiques en Ciència i Tecnologia i de Consciència i Expressions culturals en les Unitats Didàctiques de Filosofia de la Ciència i d'Estètica i Filosofia del Llenguatge contemplades al currículum respectivament.

A més d'aquestes competències bàsiques, es defensarà que es treballa una competència en concret, anomenada filosòfica, que és precisament el punt pedagògic més fort del present escrit.

La competència filosòfica

L'enfocament competencial de l'educació, a dia d'avui, està més que justificat. Per posar un exemple de línia argumental en pro d'això, parlarem amb les paraules de Gutiérrez, que defensa que des del moment en què els continguts queden obsolets davant el progrés científic-tecnològic, cal enfocar-se en les competències: "Frente al cúmulo de conocimientos, resulta necesario ser capaz de identificar cuáles son los *contenidos formativos* realmente relevantes para los ciudadanos de esta sociedad del cambio" (2010b, 40).

A més, en un sistema educatiu centrat en les competències, si la Filosofia hi ha de tenir cabuda, ha de ser en la seva forma democràtica. La filosofia tradicional, entesa com el conjunt dels autors i el seu pensament, és quelcom que no té un accés igual per tothom. La pràctica filosòfica, en canvi, entesa com el treball de la *competència filosòfica*, sí que és més accessible, i això és així bàsicament perquè, d'acord amb l'enfocament competencial, tots i totes estem dotats de la capacitat per desenvolupar totes les competències. Però què és aquesta *competència filosòfica* de la que parlem, i quina vinculació té amb la present proposta didàctica? A continuació hi donarem resposta.

Abans de res, i seguint a Zabala i Arnau⁴, una Competència bàsica és "la capacidad o habilidad (¿qué?) para efectuar tareas o hacer frente a situaciones (¿para qué?) de forma eficaz (¿Cómo?), movilizando actitudes, destrezas y conocimientos (¿De qué forma?) en un contexto determinado (¿dónde?) al mismo tiempo y de forma interrelacionada (¿cuándo?)". Després d'aquesta definició genèrica, i dins el conjunt d'aquestes competències bàsiques defensem la presència de la competència filosòfica. Segons José Antonio Marina hi ha tal cosa com aquesta competència, i serveix sobretot per formar-se una determinada visió del món:

"Los argumentos a favor de una *competencia filosófica* se basan en lo que ha sido siempre el trabajo de los filósofos a lo largo de la historia. Ellos han conseguido formarse en cada época una visión del mundo más integral y más

⁴ A Cifuentes (2010b), página 65

racional mediante su reflexión sobre la realidad y sobre las ciencias de cada época”

Cifuentes, 2010b, p.57

No diem amb això que no sigui possible formar-se una visió del món integral i racional fora de la filosofia, de la mateixa manera que no diríem que la filosofia monopolitza la funció crítica de la raó (Ibíd., p.57), però està clar que aquests aspectes són necessàriament presents en l'assignatura de Filosofia.

Recordant a García Moriyón, que defensa que només s'ensenya Filosofia ensenyant a filosofar sobre temes filosòfics, trobem que l'autor, a més, ens parla de com l'aplicació del diàleg filosòfic en l'educació fa treballar fins a “23 dimensiones cognitivas y 15 afectivas que eran potenciadas por la práctica filosófica en el aula” (García Moriyón, 2015, 7). Així, concretant una mica la definició de Zabala i Arnau, podríem afirmar que la competència filosòfica és la capacitat que serveix per fer front a problemes filosòfics de forma eficaç mitjançant destreses com l'exercici de la crítica, la conceptualització o l'abstracció en el context i en les distintes situacions de la vida diària.

Grans defensors de la presència de la competència filosòfica són els autors de l'escola francesa. Tozzi, per una banda, parla de tres competències fonamentals treballades per la filosofia: “la problematización de aquellos saberes que damos por supuestos; la conceptualización, encaminada a conseguir mayor precisión evitando la ambigüedad y la vaguedad de los conceptos habituales en la filosofía; y la argumentación, que nos permite justificar razonablemente las afirmaciones que hacemos” (García Moriyón, 2015, 7). Brenifier (2007), d'altra banda, diferencia actitud filosòfica, camp filosòfic, competències filosòfiques i cultura filosòfica; i afirma simpatitzar amb les competències i l'actitud més que amb la cultura filosòfica, com faria la tradició. A l'hora de definir la *pràctica filosòfica*, Brenifier parla de tres operacions: identificació, crítica i conceptualització (2007, 222).

García Moriyón també ens parla d'una sèrie de *destreses* que es practiquen quan s'ensenya (o s'aprèn) filosofia, com la predisposició a la

clarificació (Cifuentes, 2010b, 168). Quan acaba d'exposar aquestes *destreses*, l'autor esmenta Thecla Rondhuis, que a la seva vegada detecta tres grans *dimensions* de l'activitat filosòfica: "la presencia de destrezas analíticas y de razonamiento; la exigencia de abordar los problemas de ambigüedad y vaguedad en un esfuerzo por ganar claridad, y la importancia que la filosofía confiere a relacionar conceptos abstractos con la experiencia de la vida cotidiana" (Ibíd.). Esmentar, en últim lloc i per no estendre'ns, l'escrit de Beltran (Cifuentes, 2010c, 30), on defensa l'argumentació com a capacitat estretament vinculada a la filosofia.

Parlem de destreses, de capacitats, de competències, de dimensions o d'operacions pròpies de la pràctica filosòfica, veiem que els diferents autors que tracten el tema tenen en comú diversos mots per parlar de què fan els filòsofs quan filosofen o, en el nostre cas, què treballen els alumnes quan aprenen filosofia. Aquí en destacarem cinc: *problematització, conceptualització, crítica, argumentació i relació amb la vida quotidiana*.

La problematització, per a Tozzi, que bé podríem equiparar amb la identificació per a Brenifier, encara que no exempts de problemes, són processos necessaris per poder fer filosofia: la capacitat per trobar el *quid* de les qüestions i formular-ho de manera intel·ligible és quelcom amb qui ningú neix après.

La conceptualització, comú als francesos Tozzi i Brenifier, posa de manifest la importància de l'ús de les eines bàsiques en filosofia, els conceptes. Podríem parlar aquí també de la clarificació de la que ens parla García Moriyón, o aquesta *exigència de claritat* de Thecla Rondhuis, on posem de manifest la importància d'evitar l'ambigüitat a l'hora d'expressar-nos. La filosofia es caracteritza també per la constant preocupació per anar deixant les explicacions ben aclarides, i la d'explicar i aclarir són dues capacitats que exigeixen treball i formació.

Brenifier ens parla també de crítica, i si ho entenem amb les paraules de García Moriyón, podríem parlar de crítica quan es posen en qüestió els

pressupòsits del discurs d'allò que estem estudiant. La filosofia és potser la més crítica de totes les disciplines perquè no deixa res sense escrutini. Trobar aquests pressupòsits és una capacitat, com ho és detectar què és el que els pot fer trontollar, i aquí és quan parlem de crítica.

L'argumentació, de la que parlen Tozzi i Beltran, o les *Destreses analítiques i de raonament* de Rondhuis són també capacitats filosòfiques. Lligada als punts anteriors, la capacitat d'argumentar en filosofia parteix del reconeixement dels problemes i de l'ús adequat dels conceptes a fi de defensar tesis determinades.

Per últim, esmentant una vegada més a Rondhuis, és adient parlar d'aquesta *relació de conceptes abstractes amb la vida quotidiana*, i en gran mesura perquè la concepció de la filosofia que es troba davall d'aquest escrit passa necessàriament per la seva *utilitat*: la filosofia ha de ser pràctica per aquells que l'aprenen, o no s'aconseguirà un aprenentatge significatiu, per una banda, ni tindrà sentit que s'ensenyi, per una altra.

Fixem-nos ara que aquests cinc elements del que podem entendre com a *competència filosòfica*, hi formin part o no en la seva totalitat, són sens dubte treballats a fons en els exercicis d'aquesta proposta didàctica: en la contextualització i anàlisi es treballen la conceptualització i la problematització; i tant en l'entrevista filosòfica com en la reflexió personal es treballen l'argumentació i la crítica; a més de que la relació amb la vida quotidiana impregna tot l'exercici des del principi fins el final.

Avaluant la Pràctica Filosòfica

L'activitat "pràctica filosòfica", tal i com es planteja, està prevista per reflectir un 30% de la nota total de l'alumne, prestant atenció sobretot a la quantitat proporcional de temps invertit en relació a la resta de l'assignatura. Això, de totes maneres, és un model determinat de proposta, i aquesta és perfectament modificable i adaptable segons les preferències del docent. A continuació es proposarà l'estratègia d'avaluació a seguir, així com els dos principals instruments d'avaluació que s'empraran.

Avaluar amb intenció formativa no és mesurar ni qualificar, ni tampoc corregir (Álvarez, 2001, 11). L'avaluació, recordem, té el pedagògic com a objectiu principal. Transcendeix tant l'adjudicació de nota com l'activitat normal i corrent d'ensenyament-aprenentatge. Així, ens interessa, d'una banda, que amb l'avaluació s'apregui i, d'una altra, que l'avaluació sigui objectiva i justa: "es sobre todo una cuestión ética, no solo es cuestión académica, de técnica, de saber. Los aspectos técnicos adquieren sentido precisamente cuando están guiados por principios éticos" (Ibíd., 51). Una avaluació democràtica i democratitzada serà una avaluació més didàctica, justa i objectiva que una avaluació unidireccional. Amb això no s'està defensant altra cosa que el fet que s'han de posar a disposició de l'alumne els mecanismes i instruments d'avaluació (que explicarem una mica més endavant), a més de brindar-li la possibilitat d'incidir de forma més o manco directa en la introspecció, la detecció d'errors i la correcció del seu propi treball. El diàleg, part integrant de l'exercici, ho serà també de l'avaluació que, sobretot en la tercera part, la de Reflexió Crítica, és inseparable del desenvolupament mateix de l'activitat. Per dir-ho d'una altra manera, l'exercici que proposem és necessàriament reflexiu i autocrític, i això no és aliè a l'avaluació.

Com es podrà deduir, l'estratègia d'avaluació que seguirà el present exercici inclou una autoavaluació de l'alumne, que és present dins la tercera part del seu exercici; una sort de coavaluació entre l'alumne i els seus interlocutors, que tindrà constància en la segona i tercera part; i una avaluació del treball de l'alumne per part del propi docent. A més d'això, com es veurà a l'exemple de seqüenciació anual, per cada Unitat Didàctica es dedica una sessió al comentari de la prova escrita i també a l'après amb l'exercici, i és aquí on la coavaluació i l'autoavaluació entren en joc de forma més significativa.

L'exercici contempla, principalment, dos instruments d'avaluació: d'una banda, el propi exercici, que serà la matèria prima on quedarà plasmat l'aprenentatge i les reflexions de l'alumne. Aquest exercici constarà de dues parts escrites i una gravada. D'altra banda, i explicada a continuació, es veurà

un model de rúbrica on, per cada ítem, es contempen quatre possibles nivells d'assoliment, i la conseqüent adjudicació de punts.

Ítem	Nivells d'assoliment			
	Expert (2p)	Intermedi (1'5p)	Aprent (1p)	Insuficient (0'5p)
Contextualització i Anàlisi	El problema està ben triat i l'alumne dóna bones raons i suficients per justificar-ho.	Ha elegit un problema adient i ha argumentat per què podria ser filosòfic.	Ha descrit un problema i ha argumentat per què podria ser filosòfic.	Ha descrit una situació problemàtica.
	La pregunta filosòfica està ben formulada i té a veure amb el problema plantejat.	La pregunta té a veure amb el tema i està formulada de manera intel·ligible.	La pregunta té poc a veure amb el tema o no està ben formulada.	La pregunta no està ben formulada i no és adient amb el problema.
	La pregunta filosòfica s'ha analitzat en profunditat i amb sentit.	Ha analitzat la pregunta de forma més o manco satisfactòria.	Ha aconseguit derivar alguna pregunta a partir de la primera.	La pregunta pràcticament no s'ha analitzat.
	L'alumne ha sabut emprar conceptes apresos durant la UD en l'anàlisi del problema.	L'alumne ha sabut emprar algun concepte après durant la UD de forma satisfactòria.	L'alumne ha emprat algun concepte, però ho ha fet de forma errònia.	L'alumne pràcticament no ha emprat cap concepte après durant la UD.
	El problema mostra senyals de ser original, genuí i significatiu per l'alumne.	El problema és genuí i fins i tot original, però no mostra signes de ser significatiu per l'alumne.	El problema no és genuí, però al manco és versemblant.	El problema no és genuí, o probablement sigui copiat.
Entrevista Filosòfica	L'interlocutor és molt adequat per investigar el problema amb l'alumne.	L'interlocutor és adequat per investigar el problema, però l'alumne ha mancat esforç de recerca.	La tria de l'interlocutor sembla ser adequada pel tipus de problema	La tria de l'interlocutor és arbitrària i poc adequada.
	L'estudiant s'expressa oralment de forma correcta i cordial, i escolta activament.	L'alumne s'expressa correctament i presta atenció a l'interlocutor quan parla.	L'estudiant s'expressa de forma intel·ligible, però no presta atenció a l'altre.	L'estudiant no s'expressa de forma correcta ni cordial, i no escolta l'altre.
	Les aportacions de l'estudiant són consistents, completes i convinents.	L'estudiant es fa entendre i dóna arguments quan intervé.	L'estudiant aconsegueix fer-se entendre.	L'estudiant s'embulla a l'hora d'expressar-se i no es fa entendre bé.
	La conversa és original, profunda i engrescadora.	La conversa és profunda i fins i tot engrescadora.	La conversa és banal i poc profunda.	La conversa és assajada.
	L'alumne ha lligat satisfactòriament les aportacions de l'interlocutor amb allò après a classe.	L'alumne ha integrat allò après a classe a la seva conversa amb l'interlocutor	L'alumne ha integrat algun concepte après a classe a la conversa	L'alumne no ha sabut rescatar allò après a classe per la conversa.

Reflexió Crítica	L'estudi de l'entrevista és complet, satisfactori i profund.	L'estudi de l'entrevista és complet i satisfactori.	L'estudi de l'entrevista és complet.	L'estudi de l'entrevista és incomplet i insatisfactori.
	L'alumne mostra haver interioritzat l'aprens amb la conversa i ho explica clarament.	L'alumne ha interioritzat l'aprens amb la conversa en una mesura considerable.	L'alumne ha esdevingut conscient d'alguna cosa que no sabia abans.	L'alumne no sembla haver entès ni interioritzat allò parlat.
	L'alumne aconsegueix una resposta completa i positiva al problema inicial.	L'alumne dóna resposta positiva al problema inicial.	L'alumne respon al problema inicial.	L'alumne no aconsegueix respondre el problema inicial.
	L'alumne s'expressa de forma estructurada, amb claredat i coherència.	L'alumne s'expressa de forma estructurada i clara.	L'alumne s'expressa de forma estructurada.	L'alumne s'expressa de forma embullosa, poc clara i incoherent.
	L'alumne relaciona allò après a classe amb la resposta al problema plantejat.	L'alumne dóna senyals d'haver establert vincles entre l'aprens a classe i el seu cas personal.	L'alumne sembla haver notat relació entre la situació i l'aprens a classe.	L'alumne és incapaç de trobar vincles entre l'aprens a classe i la seva situació.

Taula 3: Rúbrica d'avaluació de l'exercici de *Pràctica Filosòfica*

De totes maneres, l'adjudicació definitiva de les notes que contempla aquesta rúbrica, insistim, ha de passar necessàriament per l'etapa de coavaluació grupal que és el comentari de les proves al final de la Unitat Didàctica.

Model de seqüenciació anual

L'activitat plantejada té cabuda dintre del propi curs, i tot i que en certa mesura es du a terme fora de l'aula, cal dedicar-hi algunes sessions, tot i que mai senceres, per explicar el seu funcionament i fer propostes d'acció.

A continuació s'adjunta la tercera taula, a nivell de model, per il·lustrar com els continguts del tema es poden enllaçar amb l'exercici de pràctica filosòfica:

Unitat	Continguts ⁵	Temporització ⁶	Activitats d'Avaluació
UD1: LA Filosofia com a disciplina racional	<p>2 (2) El saber racional. L'explicació preracional: mite i màgia. L'explicació racional: la raó i els sentits</p> <p>2(3) El saber filosòfic a través de la seva història.</p> <p>2(4) Característiques de la filosofia</p> <p>2(5) Les disciplines teoricopràctiques del saber filosòfic</p> <p>2(6) Funcions i vigència de la filosofia</p> <p>6(30) Retòrica, argumentació i lògica: la comunicació des de la filosofia.</p> <p>6(31) La importància de la comunicació i la relació que manté amb el llenguatge, la veritat i la realitat.</p> <p>6(33) La retòrica i la composició del discurs.</p> <p>6(34) L'argumentació: regles i eines del diàleg i la demostració d'arguments.</p>	<p>1. Explicació + <u>Elaboració d'esquema: Del mite al logos.</u></p> <p>2. Exposició i pràctica: regles bàsiques per analitzar textos filosòfics.</p> <p>3. Exposició i pràctica: <u>Les regles de l'argumentació</u></p> <p>4. Exposició i pràctica: <u>Les fal·làcies</u></p> <p>5. Treball cooperatiu: Mapa conceptual de les branques de la filosofia</p> <p>6. Pràctica: <u>Fent una entrevista filosòfica</u></p> <p>7. Prova Escrita</p> <p>8. <u>Revisió d'exàmens, entrega de quaderns</u></p>	<p>Quadern de l'alumne</p> <p>-Apunts</p> <p>-Llistat de regles i fal·làcies</p> <p>-Mapa Conceptual (20%)</p> <p>Pràctica Filosòfica</p> <p>-Registre del problema, plantejament filosòfic</p> <p>-Catalogació de problemes personals en els diferents àmbits de la filosofia (30%)</p> <p>Prova Escrita (40%)</p> <p>Intervenció i Participació a les classes (10%)</p>
UD2: Antropologia Filosòfica	<p>5(1) Les implicacions filosòfiques de l'evolució. La construcció de la pròpia identitat. La dialèctica naturalesa-cultura en el progrés d'antropogènesi.</p> <p>5(3) La reflexió filosòfica sobre l'ésser humà i el sentit de l'existència.</p> <p>5(8) L'ésser humà en la filosofia contemporània.</p> <p>5(9) La reflexió filosòfica sobre el cos. Algunes claus sobre el sentit de l'existència humana.</p> <p>5(10) La qüestió del sentit, l'essència i l'existència, el jo, la llibertat, la mort, la destinació, l'atzar, la història, la necessitat de transcendència.</p>	<p>1. Explicació i <u>elaboració d'esquema: Hominització i Humanització</u></p> <p>2. Audiovisual: L'evolució humana</p> <p>3. Treball cooperatiu de recerca: Els principals trets distintius de l'espècie humana (I)</p> <p>4. Treball cooperatiu de recerca: Els principals trets distintius de l'espècie humana (II)</p> <p>5. Del col·lectiu a l'individu. La formació de la identitat personal.</p> <p>6. Taller de filosofia: El cos i la ment (fragment de l'Error de Descartes)</p> <p>7. Explicació i elaboració d'esquema: Essència i Existència</p> <p>8. Debat: Llibertat i Determinisme</p> <p>9. Prova Escrita</p> <p>10. <u>Revisió d'exàmens, entrega de quaderns</u></p>	<p>Quadern de l'alumne</p> <p>-Apunts</p> <p>-Esquemes</p> <p>-Principals trets de l'espècie humana (20%)</p> <p>Pràctica Filosòfica</p> <p>-Anàlisi del Problema</p> <p>-Registre de l'Entrevista</p> <p>-Reflexió Personal (30%)</p> <p>Prova Escrita (40%)</p> <p>Intervenció i Participació a les classes (10%)</p>

⁵ Els continguts aquí descrits són presents al **document oficial** de l'assignatura de Filosofia.

⁶ Les sessions subratllades es dedicaran de forma més explícita a treballar l'activitat de pràctica filosòfica.

<p style="text-align: center;">UD3: La Teoria del Coneixement i la Filosofia de la Ciència</p>	<p>3(2) La teoria del coneixement 3(3) Graus i eines del coneixement: raó, enteniment, sensibilitat 3(6) Els problemes implicats en el coneixement: les possibilitats i els límits que té, els interessos, l'irracional. 3(1) El problema filosòfic del coneixement. La veritat. 3(7) La veritat com a propietat de les coses. La veritat com a propietat de l'enteniment: coherència i adequació. 3(8). Filosofia, ciència i tecnologia. La filosofia de la ciència. 3(9). Objectius i instruments de la ciència. 3(10). El mètode hipoteticodeductiu. 3(13). La recerca contemporània i la reformulació dels conceptes clàssics. 3(14). Tècnica i tecnologia: saber i praxi. 3(15). Reflexions filosòfiques sobre el desenvolupament científic i tecnològic: el problema de la inducció.</p>	<p><u>1- Taller de filosofia, introducció del tema</u> 2- Les eines del coneixement 3- Classe i debat: La veritat 4- Definició del coneixement. Els graus del coneixement. 5- Esquema: Algunes teories del coneixement 6- Exposició i pràctica: Perspectivisme i consens 7- Exposició i pràctica: Introducció a la filosofia de la ciència 8- Elaboració d'esquema: Inducció i Deducció 9- Taller: El problema de la demarcació 10- Debat: El canvi científic 11- Prova Escrita <u>12- Revisió d'examen i entrega de quaderns</u></p>	<p style="text-align: center;">Quadern de l'alumne - Apunts - Esquemes - Memòria dels tallers i debats (20%) Pràctica Filosòfica - Anàlisi del Problema - Registre de l'Entrevista - Reflexió Personal (30%) Prova Escrita (40%) Intervenció i Participació a les classes (10%)</p>
<p style="text-align: center;">UD4: La Metafísica</p>	<p>4(1) L'explicació metafísica de la realitat. 4(2) La metafísica com a explicació teòrica de la realitat. 4(4) La interrogació metafísica sobre la veritable realitat: el problema aparença-realitat. 4(6) La caracterització de la realitat: el canvi o la permanència, el substancialisme estàtic enfront de l'esdevenir. 4(7) Essencialisme i existencialisme 4(11) El paradigma qualitatiu organicista: l'univers aristotèlic 4(12) L'univers màquina: la visió mecanicista en la modernitat. 4(13) Determinisme, regularitat, conservació, economia i continuïtat. 4(14) La visió contemporània de l'univers.</p>	<p><u>1. Audiovisual + Taller: La realitat en sí mateixa.</u> 2. Explicació + Esquema: La metafísica organicista Aristotèlica 3. Explicació i Esquema: El mecanicisme de la Modernitat 4. Taller de filosofia: El gir copernicà de Kant 5. Estudi grupal de text: La dialèctica 6. Audiovisual: Realitat i llenguatge: Wittgenstein 7. Text: La metafísica després de Nietzsche. 8. Física quàntica i teoria del caos 9. Debat: Realisme o Idealisme? 10. Prova Escrita <u>11. Revisió d'exàmens, entrega de quaderns</u></p>	<p style="text-align: center;">Quadern de l'alumne - Apunts - Esquemes - Memòria del taller - Notes dels audiovisuals (20%) Pràctica Filosòfica - Anàlisi del Problema - Registre de l'Entrevista - Reflexió Personal (30%) Prova Escrita (40%) Intervenció i Participació a les classes (10%)</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">UD5: Filosofia Aplicada. L'Ètica</p>	<p>6(1) L'ètica. Principals teories sobre la moral humana 6(2) L'ètica com a reflexió sobre l'acció moral: caràcter, consciència i maduresa moral. 6(3) Relativisme i universalisme moral. 6(4) L'origen de l'ètica occidental: Sòcrates <i>versus</i> sofistes. 6(5) La recerca de la felicitat. 6(6) La bona voluntat: Kant. 6(41) La importància de l'ètica per establir el sistema de valors en el treball. La raó crítica com a reguladora de l'acció humana. 6(7) La justícia com a virtut eticopolítica.</p>	<p>1. Introducció: <u>La filosofia moral. Ètica i moral.</u> 2. Sòcrates i sofistes: universalisme i relativisme moral. 3. L'ètica de les quatre grans escoles hel·lèniques 4. La moral autònoma a Kant 5. L'utilitarisme segons John Stuart Mill 6. Taller: La responsabilitat i la culpa. 7. Projecte: El projecte de vida moral (I). 8. Projecte: El projecte de vida moral (II). 9. Ètica i justícia. 10. Prova Escrita. 11. <u>Revisió d'exàmens, entrega de quaderns.</u></p>	<p>Quadern de l'alumne -Apunts -Esquemes -Memòria del taller -Projecte de vida Moral (20%) Pràctica Filosòfica -Anàlisi del Problema -Registre de l'Entrevista -Reflexió Personal (30%) Prova Escrita (40%) Intervenció i Participació a les classes (10%)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">UD6: La Política</p>	<p>6(8) Els fonaments filosòfics de l'Estat 6(9) Principals interrogants de la filosofia política 6(10) La justícia segons Plató 6(11) El realisme polític: Maquiavel. 6(13) El contractualisme: Hobbes, Locke, Rousseau i Montesquieu. 6(14) La pau perpètua de Kant. 6(15) Els fonaments filosòfics del capitalisme al s. XIX: John Stuart Mill. 6(16) Alienació i ideologia segons Marx. 6(18) La funció del pensament utòpic. 6(19) Legalitat i legitimitat</p>	<p>1. <u>Esquema: La democràcia a Atenes.</u> 2. L'anàlisi polític de Plató i Aristòtil. 3. La política a la modernitat: Maquiavel 4. El iusnaturalisme. Hobbes, Locke, Rousseau. 5. La Pau Perpètua a Kant 6. Justícia i Política: John Rawls 7. Legalitat i legitimitat 8. Audiovisual: Utopia i distòpia. Fragment de distòpia? 9. Els perills de la democràcia: Arbitrarietat, autoritarisme i violència 10. Prova Escrita 11. <u>Revisió d'exàmens, entrega de quaderns</u></p>	<p>Quadern de l'alumne -Apunts -Esquemes -Notes de l'audiovisual -Notes del debat (20%) Pràctica Filosòfica -Anàlisi del Problema -Registre de l'Entrevista -Reflexió Personal (30%) Prova Escrita (40%) Intervenció i Participació a les classes (10%)</p>

UD7: Estètica i Filosofia del Llenguatge	<p>6 (30) La importància de la comunicació i la relació que manté amb el llenguatge, la veritat i la realitat</p> <p>6(20) L'estètica filosòfica i la capacitat simbòlica de l'ésser humà.</p> <p>6(21) La realitat des de l'art, la literatura i la música</p> <p>6(24) L'estètica filosòfica: funció i característiques</p> <p>6(26) El sentiment, l'experiència i el judici estètic. La bellesa. Creació artística i societat.</p> <p>6(27) Abstracció artística i pensament metafísic. L'art com a justificació o com a crítica de la realitat.</p> <p>6(28) La filosofia i l'art. Filosofia i literatura. La filosofia i la música.</p> <p>6(40) El disseny d'un projecte, vital i laboral. El paper de l'estètica en el desenvolupament del pensament creatiu i innovador.</p>	<p>1. <u>Esquema: La capacitat Simbòlica.</u></p> <p>2. Taller: Enigmes lògics dins el llenguatge.</p> <p>3. La bellesa a l'època clàssica.</p> <p>4. L'Estètica a la modernitat. El bell i el sublim.</p> <p>5. L'art després del moviment d'avantguarda.</p> <p>6. La Indústria cultural.</p> <p>7. Projecte: Elaboració i justificació d'una obra d'art</p> <p>8. Debat: És necessària la Filosofia?</p> <p>9. Prova Escrita</p> <p>10. <u>Revisió d'exàmens, entrega de quaderns</u></p>	<p>Quadern de l'alumne</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apunts -Esquemes -Notes de l'audiovisual -Notes del debat (20%) <p>Pràctica Filosòfica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Anàlisi del Problema -Registre de l'Entrevista -Reflexió Personal (30%) <p>Prova Escrita (40%)</p> <p>Intervenció i Participació a les classes (10%)</p>
------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Taula 3: Model de seqüenciació Anual.

A excepció de la primera, únicament s'han assenyalat la primera i última sessió de cada Unitat Didàctica. Amb la primera sessió s'explicarà l'activitat, el seu funcionament i es donarà una orientació de l'enfocament que l'alumne li pot donar. Amb la última sessió, juntament amb el comentari en conjunt de les proves escrites, es comentaran els exercicis que, en principi, s'entreguen el mateix dia de les proves.

Moltes sessions de la primera Unitat Didàctica sí que s'han marcat, i això és perquè tindran incidència directa en la forma i el contingut dels exercicis de l'alumnat: l'ús d'arguments, la detecció de fal·làcies o la mostra d'una entrevista filosòfica no només són útils per a l'assignatura de filosofia en general, sinó de forma concreta per l'exercici de la pràctica filosòfica.

A més de les sessions assenyalades, és important destacar que durant les altres sessions és possible i aconsellable dedicar els primers o els últims minuts a posar a punt els treballs individuals dels alumnes, així com resoldre dubtes individuals o col·lectius al seu respecte.

Un possible problema que es podria observar és el del temps: com pot un professor corregir totes les proves escrites d'un grup, a més dels exercicis de pràctica filosòfica, d'una sessió cap a la següent? No cal dir que entre la programació i la pràctica sempre hi ha diferències i, si bé la de corregir és una tasca complicada, no és impossible. De tota manera, fixem-nos, el fet de reservar l'última sessió de la Unitat Didàctica i la primera de la següent dona al docent dues sessions seguides dins les quals pot aprofitar un cert marge.

Atenció a la diversitat

La diversitat d'alumnes és una realitat present al sistema educatiu actualment, i no es tracta tant de que una proposta didàctica s'hi adapti a posteriori, sinó que es planegi tenint en compte que els destinataris formen part d'un ventall divers en orígens, capacitats, presència, història personal o necessitats. Si es fa de la primera manera ja es té en ment un perfil determinat d'alumne, tot excloent-ne d'altres. L'activitat de pràctica filosòfica és possible per a tot perfil d'alumne perquè, sobretot, té un àmbit de treball que, des del moment en què parteix d'allò viscut a l'aula, permet que cada alumne treballi al seu ritme i desenvolupi la problemàtica tal com vol. A més, a l'exercici, com s'ha explicat, el que es treballen són fonamentalment competències bàsiques, sumant-hi la competència filosòfica.

Cal anar alerta, però, perquè sota una mescla de bona intenció i desconeixement, molts docents adopten metodologies per atendre el que entenen per diversitat quan el que passa realment és que es segreguen col·lectius determinats. L'exercici *per se* està dissenyat per respondre a partir de casos de la vida quotidiana, i com a tals, són irreductibles a models generals externs i aliens a les circumstàncies personals de l'alumne. És cert que el pensament necessita el llenguatge per manifestar-se, però un dèficit en l'ús de qualsevol aspecte del llenguatge no implica necessàriament un dèficit del pensament. De fet, moltes vegades l'alumnat que respon a aquesta part concreta de l'espectre de la diversitat és el que té més inquietuds personals.

Conclusions

Al final, una proposta didàctica no aspira a ésser res més que ella mateixa, i com a tal, no pretén imposar-se amb més arguments que els exposats, que poden resumir-se en el següent:

L'activitat de la pràctica filosòfica pretén solucionar diverses dificultats amb les que es troba la filosofia com a assignatura al batxillerat. Entre elles destaquem l'escissió entre el que es viu a classe i el que succeeix a la vida quotidiana de l'alumne, com si fossin dues esferes diferents; destaquem també la crítica a la poca utilitat de la filosofia com a assignatura per no tenir aplicació pràctica ni excessives sortides professionals si es tria com a carrera; i destaquem per últim el problema de l'avorriment de l'alumnat a les classes a causa de l'abstrús del temari de filosofia.

Respon a aquests problemes perquè la pròpia activitat es basa en treballar sobre problemes propis i quotidians, de forma interdisciplinària i personalitzada, a fi de trobar-hi alguna sortida o un canvi de perspectiva. L'exercici treballa, a més, diverses competències, i en especial l'anomenada competència filosòfica, pedra angular dels objectius a treballar que qualsevol professor de filosofia proposaria.

A més, com que es tracta d'una activitat que se surt del rutinari però que a la vegada s'insereix i té cabuda dins el sistema d'organització de les classes i de l'assignatura, propicia el que es coneix com a aprenentatge significatiu, un dels objectius pedagògics més importants avui dia. Propicia aquest tipus d'aprenentatge perquè assegura que l'alumnat té capacitat per dur a terme l'exercici, perquè els continguts d'aquests són potencialment significatius i perquè el propi context dins el qual l'activitat es desenvolupa promou la disposició del propi discent a aprendre de forma significativa.

Al final, el que trobem aquí és una proposta didàctica concretada dins uns marges més o manco establerts. Però la proposta, com a idea, té un potencial que potser escapa a una sola proposta didàctica, que podria adaptar-se a qualsevol assignatura que respongués a un perfil filosòfic i que, sens

dubte, incidiria positivament en el si del sistema educatiu, de l'ensenyament de la filosofia i, més important, en la vida de l'alumnat.

Referències

ACIREPh (2003). *Manifiesto por la enseñanza de la Filosofía*.

www.acireph.org/le_manifeste_315.htm

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.

Arnau, L., Zabala, A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*.

Barcelona. Graó. 375ZAB

Ausubel, D. P., Novak, J. D., Honesion, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

Brenifier, Ó. (2007) "¿Puede la filosofía convertirse en una práctica?". *Diálogo Filosófico* 68. 217-228.

Cifuentes, L. M.; Gutiérrez, J. M^a (Coords.) (2010a) *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*. Graó. Barcelona

- (2010b) *Didáctica de la Filosofía*. Graó. Barcelona

- (2010c) *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Graó.

Bayona, B. (2013). "Los Ejes de la LOMCE". *Fórum Aragón*, 7, pp. 13-15

Corral, A., Gutiérrez, F., Herranz, P. (1997) *Psicología Evolutiva, Tomos I y II*. Madrid, UNED.

García Moriyón, F. (2015) "La enseñanza de la filosofía en el bachillerato" *Diálogo Filosófico*, nº 93, 368-398.

Hadot, P. (2001) *La Philosophie comme manière de vivre*. Albin Michel, Paris

-En castellà: (2009). *La filosofía como forma de vida*. Barcelona. Alpha Decay.

Lipman, M. (1992) *La filosofía en el Aula*. Ediciones de la torre, Madrid

Martens, E.; Schnädelbach, H. (1991) "Zur gegenwärtigen Lage der Philosophie" en Martens/Schnädelbach (Editors): *Philosophie. Ein Grundkurs*. Vol. 1, 32. Traducción de Maya Sippel.

Onfray, M. (2005) *Antimanual de Filosofía*. EDAF. Madrid

Tejedor, C. (1984). *Didáctica de la filosofía. Perspectivas y materiales*. Madrid. SM.

Tiedemann, M. (2012). "The Principle of a Problem-Based Approach and Its Consequences for Teaching Philosophy and 'Ethik'". *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, vol. 33 Issue 1 pp. 54-64. journal.viterbo.edu

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.

- (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Paidós.

Bibliografía

AA. VV. (1999). *Enseñar Filosofía Hoy*. Madrid. Santillana.

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid. Morata.

Arnaiz, G. (2007). "Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas" *Filoeduc*.

www.filoeduc.org/childphilo/n5/GabrielArnaiz.pdf

Ahumada, P. (2001) *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Valparaíso.

Ballester, A. (2005) *El aprendizaje significativo en la práctica. Equipos de investigación y ejemplos en didáctica de la geografía*. V Congreso Internacional Virtual de Educación.

Barrientos Rastrojo, J. (2010): *Resolución de conflictos desde la Filosofía Aplicada y desde la Mediación*, Universidad Católica Portuguesa. Lisboa. Visión Libros.

Barrientos Rastrojo, J.; Beuchot Puente, M. (2013): *La Filosofía Aplicada según la Hermenéutica Analógica*. México, Torres Asociados.

Barrientos Rastrojo, J.; Dias, J.H. (2010); *Idea y Proyecto. La arquitectura de la vida*. Madrid. Visión Libros.

Barrientos Rastrojo, J.; Packter, L.; Carvalho, J.M. (2014): *Introducción a la filosofía aplicada y a la filosofía clínica*. Madrid, Asociación Cultural Científica Iberoamericana.

Beltran, J. (2006). *Argumentar, una capacitat filosòfica*.

Phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1103

- (2009). "La Secundària, un lloc de la filosofia", en *Temps d'Educació*, N° 37, pp. 271-282. Universitat de Barcelona.

Bernstein, B. (1994). "La clase social y la práctica pedagógica". *La estructura del discurso pedagógico* (72-99). Madrid. Morata.

Blanco, M. y otros (2008). *Una guía para docentes*. Madrid. Ratio.

Brenifier, O. (2005). *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea. Colección Praxis.

Bueno, G. (1970). *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid. Ciencia Nueva. 100BUE

- (1995) *¿Qué es filosofía? El lugar de la filosofía en la educación. El papel de la filosofía en el conjunto del saber político, el saber científico y el saber religioso de nuestra época*. Oviedo. Pentalfa.

Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad*. Barcelona. Gedisa.

Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61.

- Castoriadis, C. (2005). *Una sociedad a la deriva*. Buenos Aires. Katz.
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós. 35-66.
- Cifuentes, L. M.; Gutiérrez, J. M^a (Coords.) (1997) *Enseñar y Aprender Filosofía en la Educación Secundaria*. Horsori. Barcelona.
- Coll, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Madrid. Alianza.
- (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de pedagogía*, 339, 80-84.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo. Nobel.
- Díaz Barriga, F.; Hernández, G. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGrawHill
- Dijk, T. van (comp.) (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso, II*. Barcelona, Gedisa.
- Droit, R.-P. (1995). *Filosofía y democracia en el mundo*. Buenos Aires. Ediciones UNESCO-Colihue
- Finkielkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona. Anagrama.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. Sígueme.
- (2002). *Verdad y método II. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. Sígueme.
- Gambra, R. (1971). *Curso elemental de filosofía*. Salamanca. Anaya.
- García, M., García Moriyón, F., Pedro, I. (1995). *Materiales Didácticos. Historia de la Filosofía*. Madrid. MEC.

García Moriyón, F.; Colom Marañón, R.; Lora Cerdá, S.; Rivas Vidal, M.; Traver Centaño, V. (2002): *La estimulación de la inteligencia cognitiva y la inteligencia afectiva*. De la Torre, Madrid.

Jimeno, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid. UNED.

Goucha, Moufida (2007): *La philosophie une école de la liberté*. UNESCO, París.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus.

- (1971). *Para qué seguir con la filosofía*. Madrid. Santillana.

Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona. Octaedro.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona. Paidós.

Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.o. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones de la Torre.

- (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid. Ediciones de la Torre.

Lledó, E. (1991). *El silencio de la escritura*. Madrid. Austral.

Lyotard, F. (1989). *Por qué filosofar. Cuatro conferencias*. Barcelona, Paidós.

Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid. Narcea.

Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad*. Madrid. Cátedra.

Nordenbo, S.E (1989): *Teaching Philosophy in the Upper Secondary Schools in Western Europe. A Survey*. The Danish Institute for Educational Research, Copenhagen.

Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona. Martínez Roca.

- Obiols, G. y Rabossi, E. (coords.) (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Oliveres, A. (2009). *¡En qué mundo vivimos! Infórmate, piensa y actúa*. Barcelona. Icaria.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.
- (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Pintor Ramos, A. (1997). "¿Para qué la historia de la filosofía?" *Diálogo filosófico*, 37, 33-40.
- Rancière, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Redding, S. (2006). *Familias y Escuelas*. IBE, Ginebra
- Revenga, A. (2005). "Pensar la filosofía desde su mediación didáctica". *Diálogo Filosófico*, 61, 83-112.
- (2000). Necesidad de pensar el sentido de la didáctica de la filosofía. *Paideia*. 507-520.
- Rorty, R. (2000). *El pragmatismo, una versión*. Barcelona. Ariel.
- Russ, J. (2001). *Los métodos de la filosofía*. Madrid. Síntesis.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (coords.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- Sacristán, M. (1968). *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*. Barcelona. Nova Terra.
- Sarbach, A. (2009). *Filosofar con jóvenes*. Córdoba (Argentina). Salida al Mar Ediciones.
- Serramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la Educación obligatoria*. Barcelona. Grupo Editorial CEAC.

Trias, S. (1986). "Tendencias actuales de la didáctica de la filosofía", en *Taula, Quaderns de Pensament*. Nº 6, pp. 141-150. UIB

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México. Pearson.

Annexos

Annex I: Objectius treballats mitjançant l'exercici

Generals del Batxillerat (OB)

- b) Consolidar una maduresa personal i social que els permeti actuar de forma responsable i autònoma i desenvolupar l'esperit crític.
- c) Preveure i resoldre pacíficament els conflictes personals, familiars i socials.
- d) Fomentar la igualtat efectiva de drets i oportunitats entre homes i dones, analitzar i valorar críticament les desigualtats i les discriminacions existents, i en particular la violència contra la dona, i impulsar la igualtat real i la no-discriminació de les persones per qualsevol condició o circumstància personal o social, amb una atenció especial a les persones amb discapacitat.
- e) Consolidar els hàbits de lectura, estudi i disciplina, com a condicions necessàries per aprofitar eficaçment l'aprenentatge i com a mitjà de desenvolupament personal.
- h) Emprar amb solvència i responsabilitat les tecnologies de la informació i la comunicació. Valorar la necessitat de fer un ús segur i responsable de les tecnologies digitals, tenint cura de gestionar la pròpia identitat digital i respectant la dels altres.
- i) Conèixer i valorar críticament les realitats del món contemporani, els seus antecedents històrics i els principals factors de la seva evolució.
- j) Participar de forma solidària en el desenvolupament i la millora de l'entorn social.

l) Accedir als coneixements científics i tecnològics fonamentals i dominar les habilitats bàsiques pròpies de la modalitat triada.

m) Comprendre els elements i procediments fonamentals de la investigació i dels mètodes científics. Conèixer i valorar de forma crítica la contribució de la ciència i la tecnologia en el canvi de les condicions de vida, així com consolidar la sensibilitat i el respecte envers el medi ambient.

n) Consolidar l'esperit emprenedor amb actituds de creativitat, flexibilitat, iniciativa, feina en equip, confiança en un de mateix i sentit crític.

Generals de l'assignatura (OA)

1. Reconèixer el caràcter propi de la filosofia i distingir-la d'altres tipus de sabers, com la ciència, la religió, l'art, etc.
2. Identificar i apreciar el sentit dels problemes filosòfics.
3. Usar i identificar correctament la terminologia bàsica de les diferents disciplines filosòfiques.
4. Comentar textos filosòfics analitzant-ne l'estructura, interpretant-ne el significat i fent-ne una reflexió crítica.
5. Desenvolupar estratègies per accedir a la informació de forma rigorosa, seleccionar-la adequadament i utilitzar-la correctament en l'elaboració de treballs de recerca o presentacions.
6. Valorar el diàleg i el debat com a mitjans per aproximar-se a la veritat i com a exercici actiu del respecte, la tolerància i la comprensió.
7. Adoptar una actitud crítica davant opinions contraposades.
8. Adquirir habilitats de comunicació i argumentació coherent de les pròpies opinions, tant de forma oral com escrita.
9. Desenvolupar actituds de solidaritat i participació en la vida comunitària i una consciència cívica, crítica i autònoma, inspirada en els drets humans i

compromesa amb la construcció d'una societat democràtica, justa i equitativa i amb la defensa de la natura.

Objectius Específics (OE):

1. Adquirir una actitud crítica i oberta a canvis enfront de la pròpia concepció de la filosofia com a disciplina.
2. Adquirir consciència del propi origen a nivell ontogènic i filogènic.
3. Enriquir la pròpia visió de l'ésser humà des de distintes perspectives, sempre sotmeses a crítica.
4. Catalogar el propi coneixement segons el grau de seguretat que es té envers aquest.
5. Ésser capaç d'avaluar el propi coneixement i poder sotmetre'l a crítica i canvi si escau.
6. Entendre les dificultats que implica adoptar una sola visió de la realitat de forma acrítica.
7. Entendre la diferència entre l'estudi de la moral i l'adopció d'una moral determinada.
8. Ésser capaç de justificar filosòficament les pròpies accions morals.
9. Adquirir una visió crítica de la realitat política i del propi paper dins aquesta.
10. Relacionar les dimensions filosòfica i estètica mitjançant la reflexió crítica envers l'art i les seves formes.

Annex II: Competències treballades mitjançant l'exercici Comunicació Lingüística (CL)

- I. Utilitzar el llenguatge amb precisió a l'hora d'expressar-se públicament.
- II. Comprendre i avaluar diferents fonts d'informació mitjançant la lectura atenta.
- III. Pensar amb ordre i criteri i exposar les pròpies opinions amb raons.

IV. Respectar les raons alienes i valorar-les per enriquir la pròpia visió de la realitat.

Competència Digital (CD)

I. Sabent cercar i usar eines informàtiques per exposar activitats i/o el propi pensament.

II. Fent ús de les noves tecnologies per enregistrar i editar materials audiovisuals amb contingut filosòfic.

Aprendre a Aprendre

I. Adquirir estratègies que serveixin a l'individu per desenvolupar el propi pensament.

II. Millorar l'autonomia i la iniciativa personals.

Socials i Cíviques

I. Identificar problemes filosòfics i abordar-los críticament mitjançant la definició i l'ús rigorós de conceptes, l'anàlisi d'idees, el diàleg i l'argumentació.

II. Millorar les relacions interpersonals.

III. Prendre consciència dels propis pensaments, valors, sentiments i accions.

Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor

I. Tenir capacitat de planificació, d'iniciativa i presa de decisions.