



**Universitat de les
Illes Balears**

*Títol: Propostes de Filosofia 3/18 a 2n de Batxillerat a partir
de textos literaris.*

NOM AUTOR: **MATEU PUIGRÒS GORNALS**

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: Juliol 2018

Nom Tutor del Treball: Joan Carles Alzamora Palacios

Mira cómo sus baluartes brillan como cobre al sol. Asciende por la escalera de piedra, más antigua de lo que la mente puede imaginar; llégate al templo del Eanna, consagrado a Ishtar, un templo cuyo tamaño y belleza no ha igualado ningún rey; camina sobre la muralla de Uruk, recorre su perímetro a la ciudad, escruta sus soberbios cimientos, examina su labor de ladrillo, ¡cuán diestra es!; repara en las tierras que circunda: en sus palmeras, en sus jardines, sus huertos, sus espléndidos palacios y templos, sus talleres y mercados, sus casas, sus plazas. Busca su piedra angular y, debajo de ella, el cofre de cobre que indica su nombre. Ábrelo. Levanta su tapa. Saca de él la tablilla de lapislázuli. Lee cómo...

Gilgamesh

Resum

La necessitat d'un canvi de paradigma en el sistema educatiu és ja avui en dia evident. Hi contribuim amb una proposta de Filosofia 3/18 dirigida a l'assignatura *Història de la Filosofia* a 2n de Batxillerat. La proposta té com a objectiu aportar a l'alumnat aquells aspectes de la filosofia que malauradament creim que no s'assoleixen amb el currículum vigent i les metodologies convencionals.

La Filosofia 3/18 pot oferir eines a força d'experiències perquè els alumnes siguin capaços de fer filosofia enlloc de desenvolupar grans capacitats de mnemotècnica. A partir d'una selecció de textos literaris proposam introduir sessions de Filosofia 3/18 tenint com a referència alguns dels autors del temari.

Els textos des dels quals es desenvoluparan les sessions de Filosofia 3/18 són: el poema *XII* de la *Bellesa de l'home* i *I* de *Llibre de Benaventurances* de Miquel Àngel Riera, de temàtica antiplatònica per treballar Plató; fragments de *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca per Descartes; un fragment del *Timó d'Atenes* de Shakespeare i *L'elogi dels diners* d'Anselm Turmeda per Marx; i finalment varis fragments del poema èpic *Gilgamesh* per Nietzsche.

Paraules clau: Canvi de paradigma educatiu, Filosofia 3/18, Literatura, Història de la Filosofia.

ÍNDEX

1. Objectius	5
2. Estat de la qüestió	7
2.1. Contextualització: canvi de paradigma educatiu	7
2.1.1. La docència	8
2.1.2. L'alumnat	9
2.1.3. Avaluació i metodologia constructivista	10
2.2. La filosofia a l'institut	12
2.2.1. L'assignatura Història de la Filosofia	14
2.3. La Filosofia 3/18	17
2.3.1. Definició i conceptes fonamentals	17
2.3.2. Breu història de la Filosofia 3/18	19
2.3.3. Objectius	19
2.3.4. Contribució de la Filosofia 3/18 a les Competències clau	20
2.3.5. Estructura d'una sessió de Filosofia 3/18	21
3. Desenvolupament de la proposta	27
3.1. Introducció	27
3.2. Plató a través de l'antiplatonisme de Miquel Àngel Riera	28
3.2.1. Tema general i textos	28
3.2.2. Recursos per a la sessió	30
3.2.3. Interdisciplinarietat	32
3.3. Descartes a través de La vida es sueño de Calderón de la Barca	33
3.3.1. Tema general i textos	33
3.3.2. Recursos i funcionament a la sessió	34
3.4. Marx a través de Shakespeare i Turmeda	36
3.4.1. Tema general i textos	36
3.4.2. Recursos i funcionament a la sessió	36
3.4.3. Interdisciplinarietat	38
3.5. Nietzsche a través de Gilgamesh	39
3.5.1. Tema general i textos	39
3.5.2. Recursos i funcionament a la sessió	42
3.5.3 Interdisciplinarietat	44
Conclusions	46
Referències bibliogràfiques	48
Annexos	53

1. Objectius

El fi principal d'aquest treball és l'elaboració d'una sèrie de sessions de Filosofia 3/18 a partir de textos literaris concrets per a l'assignatura *Història de la filosofia* de 2n de Batxillerat.

Per fer-ho, ens endinsarem prèviament en un anàlisi del sistema educatiu actual per assenyalar-ne les mancances i també les propostes que consideram encertades. De la mateixa manera ho farem amb les assignatures dependents del departament de Filosofia; i, més concretament, amb l'assignatura *Història de la filosofia*. Abans de passar a l'elaboració de la nostra proposta analitzarem també diversos aspectes del programa Filosofia 3/18 (definició, història, objectius, funcionament i avaluació).

Podem dividir els objectius en 4 temàtiques que apareixen al treball:

❖ Respecte a l'anàlisi del sistema educatiu actual:

- Valorar en quin estat es troba el sistema educatiu actual a les Illes Balears.
- Conèixer i entendre quines són les mancances i errors principals.
- Conèixer i entendre el(s) nou(s) plantejament(s) educatiu(s) que s'estàn posant en marxa en totes les dimensions: alumnat, professorat, metodologies i avaluació.
- Reflexionar sobre la necessitat d'un canvi de dinàmica en el sistema educatiu.

❖ Respecte a les matèries de filosofia i concretament a l'assignatura *Història de la filosofia* a 2n de Batxillerat:

- Reflexionar sobre el sentit de les assignatures de filosofia en el sistema educatiu i en el context sociocultural.

- Conèixer i entendre les problemàtiques principals que presenten les assignatures de filosofia.
 - Valorar si les assignatures de filosofia són eficaces pel que fa als seus objectius establerts al currículum, especialment en relació a l'assignatura *Història de la filosofia*.
- ❖ Respecte al programa de Filosofia 3/18:
- Conèixer i contextualitzar l'origen històric del programa.
 - Conèixer i assimilar els objectius principals del programa.
 - Conèixer i assimilar el funcionament i els recursos d'una sessió de Filosofia 3/18.
 - Valorar la compatibilitat del programa amb les noves exigències educatives.
 - Crear una sèrie de propostes coherents i interessants de Filosofia 3/18 per a 2n de Batxillerat.
- ❖ Respecte als textos literaris:
- Explorar les possibilitats dels textos literaris com a material per a treballar reflexions i projectes filosòfics.
 - Explorar les possibilitats de textos literaris suggerents i provocadors per cridar l'atenció i motivar l'alumnat de 2n de Batxillerat.
 - Explorar les possibilitats de textos literaris no creats expressament per al programa de Filosofia 3/18 de ser-ne un material vàlid.

2. Estat de la qüestió

2.1. Contextualització: canvi de paradigma educatiu

Ens trobam en una societat heterogènia de canvi constant -un canvi cada cop més accelerat-, on els esquemes socials ràpidament queden obsolets. També les propostes educatives, les estructures que s'articulen a través de l'educació (p. ex., la relació professor-alumne), i fins i tot el que entenem pròpiament per educació tenen data de caducitat. Ben és sabut, però, que les institucions canvien a un ritme molt més lent que la societat, especialment si ens referim als adolescents. Aquests cerquen en cada generació rompre amb els gustos del passat, inaugurar quelcom nou.

La família ja no té una forma, sinó múltiples; la cultura dels individus està formada en major o menor mesura en base a la multiculturalitat; la globalització (amb els seus pros i contres) travessa tot els aspectes de la vida; les noves (o ja no tan noves per segons quines generacions) tecnologies de la informació i de la comunicació han canviat la percepció del món i la manera de relacionar-se de les persones... No és fàcil pel sistema educatiu assimilar i afrontar tots aquests canvis. Com a resultat de l'anacronisme que es dona en bona part a les aules i a les escoles tenim el binomi *escola-avorriment* ben consolidat, el *burn out* que s'extén entre el professorat i l'elevat fracàs escolar, especialment greu a les Illes Balears.

El sistema educatiu necessita qüestionar-se constantment, consolidar les noves eines fructíferes i, sobretot, aprendre dels errors. Cal fer-se, doncs, unes quantes preguntes: s'ha treballat la multiculturalitat social a les escoles? S'han assimilat positivament les noves eines tecnològiques o se'n fa generalment un ús rudimentari? L'alumnat pren consciència de formar part d'una societat amb

pretensions democràtiques i la responsabilitat que això implica? Es duen a terme noves dinàmiques que difereixen del model tradicional¹? Sembla que aquestes tot just comencen. En aquest darrer punt volem fer incisió, car considerem que és la clau de volta dels reptes educatius del nostre moment. Per veure la multiculturalitat com una riquesa i no com una amenaça, per consolidar els valors democràtics del respecte i la tolerància a l'altre; l'alumne ha d'adquirir un paper actiu, protagonista i fins i tot experiencial. És a dir, ha d'explorar el que és el respecte, ha de conèixer vivencialment la multiculturalitat, ha de posar en marxa les eines discursives per afrontar un contrast d'opinions, etc. Sembla, doncs, que ens trobam en un moment de canvi del paradigma educatiu. Aquest canvi passa per un nou paper de l'alumnat, un nou rol del professorat, unes noves metodologies, i, en definitiva, una nova concepció del que és i ha de ser l'educació. Fent atenció al nou paper del docent, de l'alumne, de les propostes avaluatives i metodològiques, se'ns aclarirà el que considerem un canvi de paradigma educatiu on les matèries de filosofia han de tenir un paper rellevant i capdavanter.

2.1.1. La docència

El professor de la Universidad de Castilla-La Mancha Ricardo Fernández (s.d.) assenyala que a l'ofici de docent l'hi han estat atribuïdes tradicionalment tres dimensions:

1. El perfil tècnic: el docent com a encarregat del procés d'ensenyament-aprenentatge.
2. El perfil social: el docent com a referent moral i de conducta social.
3. El perfil de mentor: el docent com a guia per a la realització personal dels alumnes.

¹ Generalment s'empra aquesta expressió en un sentit cronològic indefinit com a equivalent a educació conservadora. El sentit que li donam aquí queda precisat en les aportacions sobre la docència i l'alumnat, on es contraposa les noves maneres de fer amb allò que nosaltres entenem com a model tradicional.

D'aquestes tres funcions és la primera la que està visquent una transformació en tota regla, mentre que les altres dues és mantenen sense grans canvis. S'ha passat de la figura del docent-enciclopèdia -caracteritzat per ser una font amplia i segura de coneixement-, a un perfil més plural com a dinamitzador i guia del procés d'aprenentatge. La seva tasca passa a ser del tradicional dictar coneixement a fer de guia per què l'alumne és pugui crear un relat propi i adequat del temari en qüestió, alhora que desenvolupa autonomia i aprèn a col·laborar amb els companys. Segons Fernández, aquesta revolució ve exigida per la recent instauració de les tecnologies de la societat de la informació (determinisme tecnològic). En tot cas, consideram que el docent del nostre present i futur educatiu no ha de deixar de ser un expert en la seva matèria; però, com deiem, aquesta qualitat ja no li és suficient per les noves exigències del seu ofici.

2.1.2. L'alumnat

Si el rol del docent canvia també ho ha de fer el de l'alumnat. En el model anomenat tradicional s'exigeix a l'alumnat bàsicament tres capacitats:

1. Mostrar un bon comportament dins l'aula.
2. Constància del treball: ser constant amb els deures i la feina a casa.
3. Desenvolupar una capacitat memorística elevada que és posada a prova a l'examen.

Al nostre entendre mostrar un bon comportament implica respectar als companys i al professor, elements imprescindibles pel qualsevol model educatiu que consideri rellevant la tolerància. No es tracta tant d'obediència a un superior (professor), com és el cas de l'educació tradicional, sinó més aviat de respecte als iguals (alumnes).

El segon punt presenta més dificultats. El model tradicional té els deures com un puntal de la seva pedagogia, mentre que hi ha una tendència en el nou(s) model(s) que s'estan confeccionant que considera que hi ha hagut un abús amb la feina a casa. En tot cas, els deures no desapareixen sinó que s'intenta donar més pes al treball dins l'aula o fins i tot es reinventa el format, com és el cas de la *classe invertida* (la feina a casa passa a ser prèvia a la sessió a l'aula i consisteix en assimilar el contingut teòric mitjançant un vídeo expositiu. Els exercicis es realitzen a l'aula.) o l'*aprenentatge basat en problemes* (és parteix des d'un problema per resoldre o exercici que és planteja i es desenvolupa a l'aula per arribar a la teoria).

El tema de l'avaluació, fent referència al punt tres, representa una de les problemàtiques més rellevants de l'educació des de fa dècades. S'ha considerat durant molt de temps que *memorització* i *aprenentatge* eren sinònims. Obviament no és així, memoritzar quelcom no implica necessàriament un aprenentatge dels continguts memoritzats. Partint des d'aquí, s'hauria de valorar l'aprenentatge de l'alumne més enllà de la repetició d'un contingut. En aquesta línia foren plantejades les *competències*, que són el veritable objectiu de l'educació actual i el que determina la validesa d'un contingut. Així que, teòricament segons el currículum, s'espera que un alumne desenvolupi les competències més que memoritzar el temari.

2.1.3. Avaluació i metodologia constructivista

Avaluació

Reprenent la problemàtica de l'avaluació que acabam d'apuntar, cal dir que afortunadament s'ha pres consciència del greu error que suposa considerar que memorització i aprenentatge són equivalents. Estan agafant força dinàmiques on l'avaluació té un altre pes, com és el cas per exemple del *treball per projectes*, així com també s'ha plantejat des del món acadèmic la necessitat

d'un anàlisi profund del que significa *avaluar* més enllà de comprovar la memorització. Seguint l'esquema de la pedagoga Neus Santmartí (2010), a nivell general cal diferenciar dos tipus d'avaluacions segons la finalitat:

- Avaluació reguladora: és la que està orientada a comprendre on es troba l'alumne en el procés d'aprenentatge.
- Avaluació qualificadora: és la que valora els resultats dels processos d'aprenentatge i comprova el què s'ha après.

Generalment l'educació tradicional ha funcionat exclusivament amb l'avaluació qualificadora. Aquest fet dona lloc a l'absència de l'aprenentatge significatiu, car es premia l'alumne capaç de reproduir qualsevol tipus de contingut sense la necessitat d'entendre'l, i, conseqüentment, sense la necessitat que aquest contingut li aportï res. La introducció de les competències al currículum pretén evitar-ho, i això exigeix un replantejament de l'avaluació. Aquest canvi passa per l'avaluació reguladora. Dins l'avaluació reguladora cal diferenciar la *formativa* de la *formadora*. La *formativa* és aquella on generalment el que regula i valora el procés d'aprenentatge és el professorat, mentre que en la *formadora* l'alumnat té un paper més actiu en l'avaluació a partir de l'autoavaluació i l'avaluació dels companys. Cal dir que no són excloents entre si sinó tot el contrari.

Per acabar amb l'avaluació, volem assenyalar una actitud creixent i al nostre entendre necessària ben expressada per la mateixa Santmartí: "L'avaluació consisteix en detectar problemes i plantejar-ne les solucions (...). Si sabem que l'alumne aprèn, la nota és el de menys" (2017, s p).

Metodologia

Com veniem apuntant als apartats anteriors, les noves metodologies que s'estan posant en marxa són aquelles que permeten un desenvolupament de les competències i que tendeixen al nou rol de l'alumne i del professor. Aquest nou perfil, tant de l'alumne com del professor, no es pot donar sense unes eines metodològiques que difereixen radicalment de les tradicionals i que es plantegin l'avaluació diferentment. L'educació és un tot, si es canvia una peça s'ha de canviar tota la màquinaria.

Hem anomenat algunes metodologies (classe invertida, treball per projectes i aprenentatge basat en problemes) i la llista de possibilitats és realment llarga.² El que comparteixen les noves dinàmiques és l'orientació metodològica de caràcter constructivista-vygostkià: el desenvolupament cognitiu dels individus està fortament determinat pels contextos culturals i socials (Vergara, 2018). Segons aquesta tendència l'aprenentatge compartit té una càrrega molt forta sobre l'individu i, a més, facilita el desenvolupament de valors comunitaris. D'aquesta teoria se'n desprèn que l'educació va més enllà de les aules, que s'han de crear vincles amb els diferents elements socials dels centres educatius, i que per entendre un alumne se l'ha de situar prèviament a un context. El constructivisme és avui en dia un pilar en l'educació de les Illes Balears, així ho expressen els diferents currículums de les assignatures del departament de filosofia (Conselleria d'Educació i Universitat, 2015).

2.2. La filosofia a l'institut

La presència d'assignatures que conviden a la reflexió sobre qüestions socials, polítiques, culturals, etc, són indispensables per una societat amb pretensions democràtiques: sense una educació de qualitat el projecte democràtic serà un fracàs. Entenem que valors com el de respecte a la diferència han de ser

² Cnf: <https://www.upf.edu/web/usquid-etic/estrategies-metodologiques> o <http://www.urv.cat/ca/estudis/model-docent/eees/urv-eees/guia-metodologies-docents/>

transversals a tot el sistema educatiu, però que recau sobre les assignatures de filosofia la responsabilitat d'estudiar-ne el seu significat profund, així com un marc conceptual que ens ajudi a (re)pensar el nostre món. Conceptes com dignitat, justícia, llibertat, desig, odi, amor, diferència, tolerància, ètica, moral, identitat, persona, comunitat, individu, massa (població), dret, obligació, plaer, sofriment, experiència estètica, natura, cultura, llenguatge... són alhora el mitjà i el fi de l'activitat filosòfica.

En el nostre sistema educatiu el departament de filosofia té com a assignatures:

- Valors Ètics als quatre nivells de secundària, una sessió per setmana.
- Filosofia a 4rt d'ESO com a optativa.
- Filosofia a 1r de Batxillerat, tres sessions per setmana.
- Història de la Filosofia a 2n de Batxillerat, tres sessions per setmana.

L'única d'aquestes assignatures que té un contingut que més o menys és pot dur a terme és la de Història de la Filosofia. El currículum de les altres assignatures presenta un contingut excessivament dens i extens. Vegi's, per exemple, que al primer dels cinc blocs de Valors Ètics dos dels deu ítems de contingut són : *El concepte de persona en la història de la filosofia* i *Concepció kantiana de la persona*. O a Filosofia a 4rt d'ESO en el segon bloc: *El problema de la identitat. La personalitat. Principals teories de la personalitat. L'inconscient. La motivació. Principals teories de la motivació. Les emocions. Teoria antropològica de Plató. Teoria antropològica d'Aristòtil. Teoria antropològica d'Agustí d'Hipona. Teoria antropològica de Descartes. Teoria antropològica de Kant* (Conselleria, 2015).

Òbviament aquests continguts no es poden dur a terme, ni per la quantitat ni per la qualitat. Això ens porta a la conclusió forçada que el currículum de la Conselleria d'Educació i Universitat és una carta de contingut que el

professor/a selecciona segons el seu criteri. És a dir, que té un marge molt elevat pel que fa a la programació anual i a les unitats didàctiques. Aquesta situació pot contribuir positivament a l'assignatura en tant que el professor/a pot seleccionar el temari i preparar les activitats en vistes d'un grup concret i d'uns interessos determinats; però també pot ser còmplice d'un prejudici envers les assignatures de filosofia que les considera assignatures de segona, excessivament poc definides i laxes. Que constantment es canviï el nom, el currículum i l'estatus (optativa o obligatoria) de les assignatures de filosofia a secundària fa més fort el prejudici esmentat.

Per combatre aquesta situació de deixadesa en la qual es troben moltes de les nostres matèries s'han de qüestionar tant els continguts com les metodologies. No ens pertoca fer un anàlisi exhaustiu de què i com s'ensenya a les classes de filosofia, però sospitem (per experiència pròpia!) que la majoria de les aules funcionen amb un format tradicional que contribueix poc al desenvolupament del que hem anomenat canvi de paradigma educatiu. Com afirma Zamora Bonilla (2017, s.p.) "Quizá resulte que hemos tenido muchas horas para enseñar a los jóvenes lengua, literatura, historia, filosofía, etcétera, pero lo hemos hecho tan rematadamente mal que la gran mayoría de ellos se ha aburrido". Recollint la tesi McLuhaniana de què el *medi és el missatge*, consideram que els temps presents exigeixen un canvi metodològic. La nostra contribució en aquest canvi passarà per la Filosofia 3/18 a 2n de Batxillerat.

2.2.1. L'assignatura *Història de la Filosofia*

L'assignatura de Història de la Filosofia a 2n de Batxillerat presenta una situació particular dins el currículum filosòfic. Com dèiem, és l'única que presenta un pla d'estudis que *grosso modo* es pot dur a terme³; però no per

³ Deim *grosso modo* car hi ha blocs en els quals els continguts es poden dur a terme, com el Bloc 2; mentres que en d'altres com el Bloc 5, sent realistes, és absolutament impossible. Cnf. Conselleria, 2015.

això està exempta de problemàtica. La meua breu experiència com a professor en pràctiques m'ha confirmat el que ja pensava com a estudiant de Batxillerat respecte a dita assignatura: és certament un currículum interessant per a un amant de la filosofia; però no ens hem d'enganyar, fracasa estrepitosament en l'objectiu de què l'estudiant s'apropii del contingut per repensar la seva vida i el seu context mitjançant les eines que li ofereix el temari. Així s'explica al currículum (Conselleria d'Educació i Universitat, 2015) la finalitat de l'assignatura (la cursiva és nostra):

El coneixement de la història de la filosofia contribueix a l'educació de persones autònomes, amb capacitat de pensament crític i propi, i al desenvolupament personal i la formació de la pròpia identitat pel fet de plantejar als alumnes *qüestions de significat profund sobre la seva pròpia existència i el marc social* en què es troben, la qual cosa els proporciona més capacitat de participació en els canvis de la societat actual i en els processos socials, culturals i econòmics en els quals estan immersos.

Estic absolutament d'acord en què el coneixement de la història de la filosofia contribueix positivament en la cultura d'una persona. Ara bé, en les condicions en què aquesta s'ofereix a l'alumnat poques vegades aporta quelcom al "pensament crític i autònom". No és massa pretensions per part del sistema educatiu voler que un adolescent es planteji la seva identitat tenent com a referència problemàtiques filosòfiques d'un món que ja no existeix, com és el cas de la filosofia grega? Com se li pot despertar l'interès filosòfic amb l'escolàstica tomista? Realment s'entén la nova direcció que obri Descartes amb la filosofia del Subjecte? No és reduïx tanmateix Kant a un trencaclosques epistemològic que poc té a veure amb la vida dels alumnes? Es produeix una comprensió real o simplement es memoritza un contingut que no genera en la majoria dels casos el més mínim interès? Ens movem, potser, encara ara, en un cert somni il·lustrat en què desitjariem que el jovent és pensés que viu a l'Atenes de l'esplendor filosòfic i prengues partit en una

escola filosòfica? Que enlloc de la dicotomia social Barça-Madrid a les aules hi hagués Plató-Aristòtil? Potser hauriem de ser més coherents i baixar les expectatives per tenir millors resultats (no en un sentit acadèmic tradicional), fent el moviment invers: enlloc de partir de les problemàtiques i propostes més rellevants en la història de la filosofia occidental tot esperant que l'alumnat les apliqui a la seva existència, tenir com a punt de partida els problemes que ens envolten i reflexionar-los des de la filosofia. Això, però, implicaria un canvi en el currículum que està fora de l'abast d'aquest treball.

Cal dir que el Bloc 5, de Filosofia contemporània, sembla ser diferent als altres. Degut a la seva major proximitat temporal els problemes que es tracten són més propers al jovent fins al punt que aquí és molt més fàcil que l'alumnat els pugui reconèixer en la seva vida i en les seves inquietuds. Pot veure l'alineació i la dominació ideològica en el sentit marxista en el seu barri, a casa; és pot sentir fàcilment identificat amb l'actitud rebel nietzscheana i el seu vitalisme... Però aquests són només dos dels molts filòsofs del currículum.

Com dèiem, no ens pertoca aquí replentjar totalment l'assignatura de 2n de Batxillerat, sinó que hem de fer una proposta que s'enmarqui dins el currículum. Aquesta proposta, tanmateix, serà per una banda crítica amb el pla d'estudis en tant que considerem que no s'assoleix l'objectiu (finalitat) de l'assignatura; i per altra banda li serà fidel, en tant que el sentit de la proposta consisteix en la realització de les finalitats marcades pel currículum. Mitjançant el programa de la Filosofia 3/18 i tenint com a base textos literaris suggerents, volem apropar la història de la filosofia a l'alumnat a fi que pugui haver-hi un punt de connexió entre cosmovisions d'antany i la vida *real* dels estudiants, alhora que apostem per generar interès en una lectura filosòfica de textos literaris. Fa pocs anys una proposta com aquesta hauria estat inviable degut a que l'assignatura estava fortament determinada per les PAU. Avui la situació és diferent: la filosofia ha perdut reconeixement institucional en pro de

l'assignatura de la Història d'Espanya. Això li dona a la nostra una dosis més gran de llibertat curricular que no volem desaprofitar.

2.3. La Filosofia 3/18

2.3.1. Definició i conceptes fonamentals

La filosofia 3/18, internacionalment anomenada *Philosophy for Children*, és un projecte per treballar el debat filosòfic en grup a partir d'uns textos que estimulin les problemàtiques filosòfiques. S'acompanyen els textos (normalment elaborats expressament) d'unes preguntes de comprensió, caracterització o de valoració per generar comentaris que seran el punt de partida de la discussió grupal. Es tenen eines de suport com la pissarra, on s'escriuen els comentaris dels alumnes; els quaderns individuals, on s'anota el desenvolupament de la sessió i un comentari personal de l'alumne; i el quadern grupal, on es fa un seguiment de les sessions elaborat amb un sistema rotatiu.

Parlam de projecte i no només de metodologia perquè no es tracta d'una activitat aïllada, sinó d'un conjunt d'activitats amb metodologies diferents. A més, la filosofia 3/18 cobra més sentit quan més sessions se'n poden fer, amb l'objectiu de familiaritzar l'alumnat amb les dinàmiques implícites i poder observar una progressió en la manera de realitzar-les.

Aquesta és la definició que en dona el Grup IREF (Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia), l'organització que ha desenvolupat la Filosofia 3/18 als territoris de parla catalana (<https://www.grupiref.org/#GrupIREF/RECURSOS>):

El projecte FILOSOFIA 3/18 és un currículum ampli i sistemàtic que té com a objectiu reforçar les habilitats del pensament dels estudiants, partint de la filosofia com a disciplina fonamental.

Consisteix en un conjunt de programes que, aplicats des dels 3 als 18 anys, enforteix la capacitat reflexiva. Es tracta d'un projecte que concreta el desig general d'ensenyar a pensar i pretén desenvolupar les habilitats cognitives dels estudiants, tot ajudant-los a comprendre les matèries d'estudi, a fer-los més conscients de la riquesa del bagatge intel·lectual heretat i a preparar-los en la raonabilitat per a la participació en un món democràtic.

La filosofia, com a disciplina humanística més adequada, n'és el mitjà i la finalitat, perquè a través del seu contingut i del seu mètode permet a l'estudiant de reflexionar sobre aquells temes que, latents en totes les matèries, no són tractats a l'escola.

Com veim, es fa referència a reforçar la capacitat crítica dels estudiants i la necessitat de treballar la reflexió en una societat immersa en un projecte democràtic. Però no s'esmenta en aquesta introducció una de les característiques al nostre entendre més rellevants del projecte F3/18: a saber, el fet de què es tracta d'una dinàmica de grup que té com a eix central la comunicació respectuosa dels participants a fi d'assolir els valors i avantatges que pertocuen a una *comunitat d'investigació*.

El concepte de *comunitat d'investigació* sorgeix a partir de les reflexions del filòsof Pierce entorn a la veritat i la proposta que aquesta sigui construïda i qüestionada en comú (Romero, 2005, p.134). Podríem dir que la *comunitat d'investigació* és un terme genèric que fa referència a un conjunt d'estratègies i dinàmiques de grup que posen l'accent en la col·laboració i el respecte entre els individus. La filosofia 3/18 és un molt bon exemple d'una comunitat d'investigació ja que no només es resolen i es treballen les problemàtiques sinó que és el mateix grup que decideix allò que vol treballar. Vegi's que encaixa perfectament amb el nou model educatiu que hem assenyalat *supra*, amb la perspectiva constructivista, amb l'educació activa de Dewey i amb la preparació i realització del diàleg filosòfic.

2.3.2. Breu història de la Filosofia 3/18

L'impulsor i creador d'aquest projecte fou Matthew Lipman a finals de la dècada del 1960, aleshores professor a la Universitat de Columbia (E.E.U.U.). Inscrit en l'onada de renovació universitària del maig del 68, i arran d'una insatisfacció en les classes de lògica que ell mateix donava, es qüestiona sobre la validesa de la universitat en general i de les seves sessions de lògica frustrades. Realment poden unes quantes hores de lògica canviar les estructures psicològiques i lingüístiques d'una persona que ja ha arribat a l'etapa adulta? Lipman observà que és molt difícil introduir esquemes de raonament lògic en una ment que els tracta per primer cop a la universitat, així que proposà que la lògica sortís de la universitat i entràs en forma de conte a les escoles. Aquest conte fou *La descoberta d'Aristòtil Mas*, dirigit al primer cicle de Secundària, i aniria acompanyat d'una sèrie d'instruccions i eines per treballar cooperativament des de l'aula creant una petita comunitat d'investigació. Els resultats foren positius així que decidí continuar amb la mateixa línia, treballant diversos temes de filosofia des de l'escola a diferents edats.⁴

2.3.3. Objectius:

Al nostre entendre els objectius principals de la Filosofia 3/18 són:

- Aprofundir en la comprensió lectora.
- Treballar a nivell individual el pensament crític i creatiu.
- Treballar les habilitats intersubjectives del diàleg, sabre escoltar a l'altre i argumentar el pensament propi.
- Promoure els valors democràtics com a marc de referència per gestionar les diferències.

⁴ Per a més informació sobre la història de la Filosofia 3/18 vegi's ROMERO (2005) pp. 115-124.

Seguint l'enfocament de Romero sobre l'objectiu de l'educació en general que ara veurem, la Filosofia 3/18 treballa les condicions de possibilitat perquè aquesta proposta es pugui dur a terme. Segons Romero (2005, p.106):

El objetivo de la educación es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia, es decir, igualdad, que no significa en modo alguna uniformidad, sino respeto y diálogo con la diferencia.

Si acceptam la proposta de Romero, força coherent, ens veiem obligats a afirmar que no només la filosofia ha de formar part del Pla d'Estudis com a matèria fonamental, sino que el Programa F3/18 és necessari per dur a terme que el que seria l'objectiu de l'educació en una democràcia de qualitat.

2.3.4. Contribució de la Filosofia 3/18 a les Competències clau

Assenyalarem a continuació els ítems de les Competències definits pel Currículum (2015, pp. 4-5) que es treballen intensament amb el programa de la Filosofia 3/18:

❖ Competència lingüística:

- Desenvolupant la comprensió oral i escrita de textos filosòfics.
- Expressant oralment i per escrit les pròpies opinions.

❖ Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia:

- Comprendent les relacions causa-efecte i correlativa, comunes a la realitat social i a la natural.

❖ Competència digital:

- Analitzant informació, considerant-ne especialment la validesa i la fiabilitat.

- Sistematitzant la informació procedent de diverses fonts.

❖ Aprendre a aprendre:

- Desenvolupant el pensament racional, que facilita aprenentatges posteriors.

❖ Competències socials i cíviques:

- Coneixent les teories sobre la societat i la història i les teories ètiques i polítiques. Consciència i expressions culturals.
- Coneixent la història de les idees en la cultura occidental i la relació d'aquestes amb altres fenòmens.

2.3.5. Estructura d'una sessió de Filosofia 3/18

El que oferirem a continuació serà un esquema general d'una sessió pensada per a 2n de Batxillerat. Cal dir, però, que cada sessió de F3/18 és diferent, i que aquest és un element positiu a destacar. És interessant aprofitar diferents recursos segons les oportunitats i la situació concreta de cada grup.

Condicions prèvies

Cal preparar l'espai d'un manera especial per posar èmfasi en què les activitats que vendran a continuació pretenen rompre amb la quotidianitat de l'aula. Aquesta preparació vendrà determinada per l'edat del grup: si és un grup de 2n de Batxillerat potser serà suficient en preparar un cercle i escoltar música relaxant (com a opció), mentre que en les edats infantils s'utilitzen elements visuals com una espelma, o tàctils com un peluix. En tot cas, l'important és preparar un bon clima per poder pensar tranquilament.

Inici de la sessió

Presentar la sessió, el funcionament de l'activitat i, si és necessari, les regles del joc. Si hi ha hagut una sessió anterior recordar on havia acabat.

1. La lectura

Si treballem a partir d'un text hem de procedir a fer una lectura del text. El més habitual és fer una lectura en comú, però es pot anar introduir variants (lectura del professor, lectura teatralitzada, etc).

2. Comentari

Després d'un temps de reflexió individual o per parelles, es convida als alumnes a fer aportacions sobre el text, normalment destacant parts o aspectes que han cridat especialment l'atenció.

3. Pissarra i quadern

Mentrestant el professor va anotant les aportacions a la pissarra amb el nom del qui les ha fet i el fragment al qual fa referència. De la mateixa manera ho fan els alumnes en el seu quadern. També queda recollit a la llibreta col·lectiva per un secretari amb un sistema rotatiu.

4. Organitzar les aportacions i trobar un punt de partida

En aquest estadi es poden organitzar les aportacions per temes i trobar un punt de partida del diàleg. Es pot fer de maneres diverses: demant a algú que no ha participat quina aportació li crida més l'atenció, s'hi s'han organitzat els temes per aparició al text començar pel primer, etc.

5. Diàleg

Una bona manera de començar és demanar a qui ha fet el comentari seleccionat que ens expliqui per què ha triat aquell fragment. Novament les possibilitats són varies.

Si els alumnes no fan aportacions espontàniament podem recorre a les qüestions. Els manuals de F3/18 venen acompanyats d'una sèrie de qüestions per estimular les aportacions i posar en marxa les habilitats de pensament. Aquestes qüestions estan relacionades amb una habilitat de pensament:

- Que t'ha cridat l'atenció? (observar)
- Per què el text diu això? (formular hipòtesis)
- Posa-li un títol (síntesi)
- Com podria continuar? (imaginació)
- Té res a veure amb la teoria del filòsof X? (relacionar)
- Ho podem expressar d'una altra manera? (conceptualitzar)
- Quines diferències i semblances hi ha entre X i Y? (comparació)
- Quan dius X a que et refereixes exactament? (definir).⁵

Bona part de la preparació d'una sessió de Filosofia 3/18 passa per preparar qüestions com les que ja hem vist per engrescar el debat.

Irene de Puig (2010) ens dóna unes quantes eines per tenir en compte alhora de fer el debat. Tot i que l'autora està pensant en cursos d'infantil o primària ens pot ser d'ajuda per a 2n de Batxillerat:

- Fer-los conscients de la necessitat de la rotllana: "Tothom veu els ulls de tothom?".
- Es pot usar la pissarra per visualitzar alguns conceptes o paraules clau, per fer algun esquema, resoldre algun exercici del Manual, etc.
- Es demana la paraula i es parla d'un a un, tot respectant els torns i les regles del joc que s'hagin acordat.
- De vegades es pot fer una roda d'intervencions, on tothom hagi de parlar ja sigui a mitja sessió o al final.

⁵ Cnf. *Què és filosofia 3/18?* a <https://www.youtube.com/watch?v=j2UnoiLLAJ0> min. 40:00-42:00 per a més tipus d'habilitats de pensament.

- Es proposen síntesis parcials per acotar algun aspecte abans de passar a un altre.
- Fer preguntes de seguiment i/o aprofundiment per ajudar a pensar, a lligar intervencions, etc.
- Preguntes que poden ajudar a pensar amb calma: “Vols que algú t’ajudi?”, “M’ajudes a recordar el que hem estat dient?”; “Dexeu-lo pensar uns minuts” (a vegades per pensar s’ha de menester silenci); “Què aporta de nou aquesta intervenció?”; “Qui vol afegir alguna cosa?”; etc.
- Fer grups de dos o tres amb alguna pregunta o qüestió per debatre durant 5 o 6 minuts abans de tornar a la rotllana, per després parlar-ne tots i totes junts.

Per ajudar a aquells o aquelles que no participen espontàniament:

- Fer-lo sortir a triar o a fer alguna cosa.
- Reforçar les seves intervencions quan es produeixen: « Torna'm a dir això, que és molt important /interessant, etc. »
- “Avisant” per una propera intervenció (sobre alguna qüestió fàcil): “- Marta, prepara’t, pensa sobre X que ara ens diràs què n’opines...”

6. Síntesi final

Per anar tancant la sessió és recomanable fer una resum del que s’ha fet, del que s’ha discutit, dels diferents punts de vista que han sorgit, etc. Aquesta síntesi es pot fer en comú, recollint aportacions dels alumnes estimulades amb preguntes com: *per on hem començat? on ens ha portat aquesta qüestió? Hi ha hagut discrepàncies? Etc.*

És important que la síntesi quedi recollida al quadern de l’alumnat.

7. Apuntar línies d’investigació

Es pot aprofitar alguns dels temes que han sorgit per anunciar la següent sessió, sigui o no de Filosofia 3/18. Si es considera oportú també és pot demanar a l'alumnat que continuï algunes de les reflexions de la sessió al quadern.

8. Relació amb un mateix

Es pot demanar als alumnes que exposin o escriguin al quadern si hi ha algun tipus de relació amb allò que s'ha tractat i la seva vida. És important no perdre en contacte de la filosofia amb la realitat dels alumnes.

9. Avaluació

L'avaluació té varies direccions. Tenint com a punt de partida l'alumnat:

- L'alumnat envers la sessió que ha preparat el professor.
- L'alumnat envers ells mateixos com a grup (grupal), com a comunitat d'investigació.
- L'alumne/a cap a si mateix.

La primera i la segona es poden realitzar en acabar la sessió definitivament: *que vos ha paregut? Ha agradat molt, suficient o gens? Etc.*

La tercera millor que quedi al quadern.

Al seu torn, el professor ha de valorar per una banda:

- a) L'acció individual de l'alumne en la sessió: participació, ús adequat dels conceptes, la qualitat de les aportacions, l'actitud referent a una comunitat d'investigació i als valors democràtics. També s'ha de tenir en compte el moment de l'autoavaluació de l'alumnat.
- b) El treball de la carpeta.

Per altra banda, i igualment important, el professor s'ha de valorar a si mateix i el funcionament general de la sessió. Una bona manera de fer-ho és responent un breu qüestionari després de cada sessió. Aquest qüestionari permetrà valorar tant el punt a) com l'actuació del mateix professor. Proposam el següent:

1. Hi ha hagut moments de debat?
2. Ha participat la major part del grup?
3. Quins alumnes han participat? Quins no?
4. Quins han estat els temes de debat?
5. He animat a què els alumnes argumentessin les seves aportacions?
6. Hi ha hagut argumentacions rellevants? Quines?
7. Conceptes rellevants que hagin sorgit.
8. Quan discutien, estaven més pendents de mi (professor) o del grup en general?
9. He fet propostes exitoses per obrir nous fronts de debat?
10. S'ha entès el funcionament de la dinàmica?
11. S'ha entès el text? (Referent a la nostra proposta aquesta pregunta és molt important, car si el text no és adequat molt difícilment en sortirà una bona sessió.)
12. Hauria d'haver posat l'accent en quelcom que m'ha passat per alt?

Per valorar el treball a la carpeta —punt b)— s'ha de tenir en compte l'estil, la claredat del text, l'ús correcte de la terminologia específica, etc. Degut a què es tracta d'una activitat que pretén apropar la filosofia a l'alumnat, apostam per valorar especialment l'originalitat de les reflexions i la relació que tenguin aquestes amb la vida dels alumnes. En aquest sentit, es proposarà a l'alumnat que intentin posar exemples de vivències personals amb els temes en qüestió.

3. Desenvolupament de la proposta

3.1. Introducció

La proposta que presentarem a continuació va dirigida a l'assignatura de *Història de la Filosofia* a 2n de Batxillerat. Té com a objectiu aportar a l'alumnat aquells aspectes de la filosofia que malauradament creim que no s'assoleixen amb el currículum vigent i les metodologies convencionals. Hem donat raó d'aquesta sospita a l'apartat anterior *2.2 La classe de Filosofia*.

Com ja s'ha dit *infra*, no ens pertoca aquí revolucionar el pla d'estudis de l'assignatura; però sí que ens veiem obligats a denunciar-ne les mancances i proposar activitats que vagin més enllà d'estudiar un contingut en la majoria dels casos poc significatiu. Ens movem en la línia que considera que cal posar l'accent en oferir eines a base d'experiències perquè els alumnes siguin capaços de fer filosofia enlloc de desenvolupar una mnemotècnica virtuosa. Per això creiem que la Filosofia 3/18 ha de ser present als centres educatius.

Indagant sobre aquest programa tant interessant, es detecta fàcilment un fet extensiu a l'educació en general: així com els canvis educatius s'han desenvolupat als cursos d'Infantil i Primària per arribar timidament a Secundària i rarament a Batxillerat, de la mateixa manera ha passat amb la Filosofia 3/18. S'ha treballat força a Infantil i Primària, també a Secundària, i molt excepcionalment a Batxillerat.⁶ Pretenem, doncs, obrir les portes a la Filosofia 3/18 en el darrer curs de l'educació preuniversitària. No seria una falta de sentit preparar l'alumnat amb habilitats de pensament durant les edats més primerenques per abandonar-les al llindar entre l'adolescència i l'etapa adulta?

⁶ Vegi's que cap dels dos llibres de Lipman enfocats a Batxillerat han estat traduïts al català i que generalment es presenta la Filosofia 3/18 com a un programa per a Infants. Així es fa al film *Ce n'est qu'un début* o a l'episodi del programa de TV3 *Amb filosofia* dedicat a la F3/18.

I si es tracta d'un grup que no ha tractat mai la Filosofia 3/18 en la seva educació, no és el darrer any una bona oportunitat per fer-ho? Ens hem armat d'uns textos literaris que ens permeten treballar per sessions el currículum lineal del curs d'una manera nova i que pugui resultar més propera als alumnes, cercant sempre tenir la seva vida i les seves experiències com a punt de partida i punt de tornada a la reflexió.

La situació és diferent si tractam amb un grup d'alumnes familiaritzats amb el programa que si ens trobam amb un grup d'alumnes que desconegui el funcionament de la Filosofia 3/18. En aquest darrer cas, haurem de dedicar esforços a deixar clares les regles del joc i sobretot a estimular la participació. De totes maneres, cal tenir sempre present que no hi ha dues sessions de Filosofia 3/18 iguals.

3.2. Plató a través de l'antiplatonisme de Miquel Àngel Riera

3.2.1. Tema general i textos

Plantejam una proposta arriscada per tractar alguns dels grans temes platònics arrelats a la tradició metafísica occidental com és la concepció dual de *el món sensible* i *el món intel·ligible*. Aquesta metafísica que ha arribat fins els nostres dies a través del cristianisme consisteix a concebre el món sensible com una imatge imperfecta del regne de les *formes* immutables, tot considerant que la millor vida és la que es dedica a la contemplació intel·lectual d'aquells objectes divins rebutjant tot el relacionat amb el plaer sensible. Doncs bé, un dels nostres escriptors més lloables es va dedicar a maleir dita condemna de la carn en tota la seva obra poètica. Hem considerat que aquest apodia ser un

manera d'apropar Plató i la seva cosmovisió a l'alumnat: a través d'un força contrària en la qual es poden sentir més propers.

Hem seleccionat dos poemes de Miquel Àngel Riera (2005) per fer-ho: el poema I de *Llibre de Benaventurances* i el XII de *La bellesa de l'home* (Annex 4). El contingut antiplatònic d'aquests versos és vigorós i força explícit.

Pel que fa a la justificació de l'antiplatonisme incessant de Riera, ens remetem a les paraules del Doctor en Filologia Grega per a la Universitat de Barcelona Pau Gilabert, car consideram que no hi ha millor manera d'expressar-ho:

“Dubto francament que algú gosés afirmar que rebel·lies irades d'aquesta mena -irades amb justícia- no tenen res a veure amb posicions antiplatòniques, tot al·legant que, en un context com l'anterior, l'enemic real és només Déu i, per extensió, el cristianisme. Ho dubto per diverses raons, però sobretot perquè sabem massa bé que el cristianisme en el si del qual ha estat educada la major part dels occidentals és més clàssic que no pas semític, i sabem també que el llegat de Plató -sense menystenir naturalment Aristòtil, Plotí o els estoics- és un dels grans responsables del disseny d'un discurs recurrent des dels primers segles de l'era cristiana o, el que és el mateix, des de la construcció filosòfica -i, per tant, grega- d'un edifici teològic cristià rigorós. ¿Que potser fóra imaginable un poeta nascut a Manacor el 1930 que no hagués tingut algun tipus de coneixement de centenars de sermons o consells farcits de referències al cel i a l'infern, al dalt i el baix, a l'ascens i a la caiguda, a la lleugeresa de l'ànima sana i a la feixuguesa de la pecadora, a la llum i les tenebres, a la resplendor i netedat de la puresa i la foscor i immundícia de la concupiscència; en suma, a tot un reguitzell d'imatges o conceptes genuïnament platònics que es faria difícil d'enumerar?” (2016, p.5)

3.2.2. Recursos per a la sessió

Lectura

Degut al caràcter intimista dels poemes de Riera, proposam fer una primera lectura individual dels dos poemes. Una vegada feta la lectura deixarem que siguin els mateixos alumnes els que decideixin quins dels dos textos tractar primer.

Ambdós poemes presenten una temàtica amorosa, però no només. El tema de l'amor serveix com a pretext per altres temàtiques com la revalorització del cos i de les sensacions. Si ens quedéssim en una lectura superficial on únicament s'assenyeles la temàtica amorosa, el nostre propòsit d'establir una comparativa entre Plató i Riera com representants de valors oposats no es podria dur a terme. Per això hem considerat oportú prevenir a l'alumnat de què es tengui Plató de referència alhora de comentar el poema. Això es pot fer amb una pregunta senzilla:

- Hi ha alguna relació entre el que és diu al poema i el que hem estudiat de Plató?

Amb una pregunta així convidam al tipus de reflexions que ens interessin.

Qüestions

A continuació oferim una sèrie de qüestions que poden servir per estimular les aportacions i el debat que se n'ha de derivar.

- Referent al poema *I* de *Llibre de Benaventurances*:
 1. Més enllà de la temàtica amorosa, quins altres temes pots detectar?
 2. Diu quelcom sobre *l'ànima*? On?
 3. Compara la concepció de l'ànima de Riera amb Plató.

4. Són sinònims *existir* i *presenciar*, o té connotacions diferents?
5. Que creus que vol dir l'autor al vers 18 "*Ma pell contra ta pell: més que existir, presència*"?
6. Que en diria Plató del vers 22 "*T'estim perquè existeixes: ets accessible al tacte*"?

- Referent al poema *XII* de *La bellesa de l'home*:

1. Que vol dir el poeta amb l'adverbi "*estrictament*" al vers 3 "*que la carn que us estim es estrictament vosaltres*"?
2. En termes de metafísica, i relacionant amb Plató, que expressa el vers 4 "*no aconseguesc destriarvos si us cerc més ellà d'ella*"? Té alguna implicació metafísica?
3. Al vers 14 apareix la paraula "*purificam*". Creus que es concep la puresa a l'estil platònic?
4. A que es refereix l'autor amb l'expressió "*no comprenc ni de lluny el secular anatema contra la carn*" dels versos 16 i 17?
5. Són similars o diferents les concepcions de l'amor de Riera i Plató?

Activitat individual

Al poema *I* del *Llibre de les Benaventurances* fes una llista de tots els mots que estiguin relacionats amb la filosofia de Plató.

Activitat per parelles

Compara la llista amb la teva parella.

Activitat individual per fer a la carpeta

De cada un dels termes de la llista, escriu la concepció respectiva que en té el poeta i el filòsof (comentar en grup si hi ha temps).

3.2.3. Interdisciplinarietat

La sessió dedicada a Plató a través dels poemes de Miquel Àngel Riera té unes grans possibilitats interdisciplinàries amb l'assignatura Llengua i literatura catalana II, de 2n de Batxillerat. Vegi's que en el curriculum de dita assignatura a l'apartat de continguts del *Bloc 4. Educació literària* hi podem trobar (Conselleria, 2015, p. 22) els punts següents:

Estudi de les obres més representatives de la literatura catalana del segle XX fins als nostres dies.

Anàlisi de fragments o obres completes significatives del segle XX fins als nostres dies.

Interpretació crítica de fragments o obres completes significatives del segle XX fins als nostres dies.

El treball que es fa en la sessió que hem preparat de Filosofia 3/18 entorn a la figura de Miquel Àngel Riera és enriquidora pels tres punts de contingut de *Llengua i literatura catalana II* esmentats, així que treballar interdisciplinàriament amb l'assignatura de català no implicaria grans esforços de justificació curricular i seria positiu per ambdues assignatures i, sobretot, per a l'alumnat.



Aquesta seria la nostra proposta per treballar unes temàtiques properes als alumnes com són el *cos*, l'*amor*, les *sensacions*, la *sexualitat*, etc; relacionades amb Plató com a posicionament antagònic; i amb unes dinàmiques que s'enmarquin dins el canvi de paradigma educatiu com és el cas de la Filosofia 3/18.

3.3. Descartes a través de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca

3.3.1. Tema general i textos

Els paral·lelismes entre Pedro Calderón de la Barca i René Descartes van més enllà de compartir una època o de rebre una educació similar, ambdós formats en mans dels jesuïtes als seus respectius països. En les seves obres destaquen i investiguen temàtiques com el somni, la confusió, la veritat i la mentida, la inestabilitat del món exterior o sensible, la certeses de la raó, la teatralitat del món, el dubte, l'escepticisme, etc. Per això les seves aportacions a la cultura són reconegudes com a grans representacions de la cosmovisió barroca.

Els textos que hem seleccionat de *La vida es sueño* tenen com a temàtica principal el somni. És a través d'aquest concepte des d'on apareixen diversitat de temàtiques relacionades amb la filosofia de Descartes: la fiabilitat dubtosa de l'experiència⁷, el somni com a eina d'aprenentatge⁸, la importància del pensament racional per poder destriar realitat i ficció, etc. A més, l'evolució del personatge principal Segismundo va acompanyada d'un reconsideració filosòfica sobre les qüestions que acabam d'esmentar. Aquesta "evolució" o reconsideracions metafísiques, com es vulgui dir, ens dona un material molt

⁷ "En cuanto a los inesperados datos sensibles que Segismundo experimenta, ellos permiten esbozar tímidamente la posición de Calderón sobre los sentidos como facultad de conocimiento. Los sentidos pueden ser engañados y, su información, engañosa. Y en esto Descartes y Calderón comparten un punto en común." (Lema-hincapié, A. 2005, p-61)

⁸ "El sueño cartesiano toma un sentido más existencial, más individual, pues él se inscribe dentro de las coordenadas de sentido para el hombre Descartes, cristiano y filósofo. Aunque real para el primero y ficticio para el segundo, y a pesar de que en el filósofo y en el personaje del drama lo que se aprende del sueño no es idéntico, Segismundo y Descartes bien podrían repetir, no obstante, que «fue mi maestro un sueño» (v. 3306)." (Lema-hincapié, A. 2005, p-57.)

preuat alhora de treballar amb els alumnes idees filosòfiques cartesianes a través de la literatura calderoniana.

3.3.2. Recursos i funcionament a la sessió

Lectura

Consideram que l'obra seleccionada per treballar en aquesta sessió ens ofereix una bona oportunitat per fer una breu lectura dramatitzada amb els alumnes. L'ideal seria trobar uns voluntaris per fer-ho. Si no n'hi ha, una opció pot ser que el professor comenci per què després continuï algún alumne que s'hagi engrescat.

És important que el professor faci quatre pinzellades de la trama abans de començar la lectura, així els alumnes es poden situar al text i els fragments seleccionats cobren més sentit i major profunditat. De totes maneres, *La vida es sueño* és una obra important en el currículum de Llengua castellana i literatura I de 1r de Batxillerat, així que potser ja es coneixen les línies generals de la peça de teatre.

Qüestions

1. Quina consideració filosòfica hi ha darrera el vers de Basilio "*el hombre predomina sobre las estrellas*" (v.1110)?
2. Comenta des d'un punt de vista ètic la justificació de Basilio respecte els seus propòsits envers el seu fill Segismundo (vv. 1112-1149).
3. Consideres que aquest experiment (vv. 1144-1149) comporta de per si un trastorn en el subjecte que el pateix, o no té perquè?
4. Què vol dir Sigismundo al vers 2186 amb "*la vida es sueño*"?
5. Als versos 3305-3319 es considera *el somni* d'una manera diferent als moments anteriors?
6. Als versos 3305-3319 es considera *la vida* d'una manera diferent als moments anteriors?

7. Quin missatge ens acaba donant al final el protagonista?

Activitat a) en dos moments: individual i grup gran

Relaciona els versos 2344-2355 amb el fragment de la VI meditació de Descartes (Annex II). Després comentar en gran grup.

Activitat b) en tres moments: individual, per parelles i gran grup

- Llegeix atentament la selecció de diàlegs per a l'activitat a (Annex II) i respon les preguntes següents:

- Hi ha una evolució de la consideració del protagonista envers l'*experiència* com a font de coneixement?
- Marca on es dona el canvi de concepció.
- Segueix la mateixa progressió del pensament de Descartes en les meditacions envers l'*experiència* o ho fa a l'inversa?

- Comenta les respostes amb la teva parella. Heu arribat a les mateixes conclusions?

- Comentar les qüestions de l'activitat b) en grup gran.



Aquesta seria la nostra proposta per treballar un tema proper als alumnes com és el somni, el dubte, la ficció, etc; relacionat amb i que ens ajudi a aprofundir en el tema dedicat a Descartes; amb unes dinàmiques que s'enmarquin dins el canvi de paradigma educatiu com és el cas de la Filosofia 3/18.

3.4. Marx a través de Shakespeare i Turmeda

3.4.1. Tema general i textos

En aquesta sessió de Filosofia 3/18 que plantegem per tancar la unitat didàctica dedicada al filòsof Karl Marx, d'estudi obligatori ja que és una autor freqüent a les PAU, ens endinserem a una temàtica molt poc tractada acadèmicament però importantíssima pel filòsof: *el diner*. Marx és dels primers pensadors que reflexiona sobre quelcom tan quotidià com el diner, que sembla natural a l'home com ho és el llenguatge però que presenta una història i tot una sèrie de mecanismes de poder. L'estudi del capitalisme porta a Marx a investigar sobre l'origen històric del diner, quines són les seves característiques principals, la seva relació amb la mercaderia, quin ús en fa el sistema capitalista, quina relació té amb el treball humà, etc (*Manuscrits d'economia i filosofia*, 2016). Vegi's que en el currículum (Conselleria, 2015) no s'esmenta en cap moment el tema dels diners en relació a Marx, però no entenem que això sigui motiu suficient per deixar de plantejar una sessió alternativa de Filosofia 3/18 que pivoti damunt aquest concepte. El motiu principal que ens porta a defensar aquesta aparent incongruència és que enfocant els temes filosòfics amb elements que els alumnes puguin reconèixer en el seu *món* ens podem apropar molt més a la realització de la finalitat de l'assignatura definida al mateix currículum, que ja hem comentat anteriorment. Ho farem amb l'ajuda de dos textos: un fragment del *Timó d'Atenes* de William Shakespeare (Annex 3) que el mateix Marx cita als *Manuscrits d'economia i filosofia* (2016); i el conegut poema *L'elogi dels diners* d'Anselm Turmeda (Annex 3).

3.4.2. Recursos i funcionament a la sessió

Lectura

Proposam començar per Shakespeare degut a què és un text amb molta energia i fins i tot violència que de ben segur que cridarà l'atenció dels alumnes. A més, la traducció de la qual disposam és més accessible que el català antic de Turmeda i és preferible començar pel text més intel·ligible.

Després d'una lectura lenta en comú del fragment del *Timó d'Atenes* i abans de començar amb la roda d'intervencions proposam fer una pregunta a algun alumne en concret, si pot ser a algú que li costi més participar ja que és una pregunta fàcil i respondre-la el pot animar. La pregunta és la següent:

- De què s'està parlant al text?

Aquesta pregunta té sentit en tant que en cap moment del text s'anomena el diner tot i que no es deixa de parlar-ne en cap moment, així que és com una endevinalla.

Qüestions

A continuació oferim una sèrie de qüestions que poden servir per estimular les aportacions i el debat que se n'ha de derivar:

1. A qui va dirigit el primer paràgraf? I el segon?
2. Hi ha alguna referència a la religió? On? *Línia 4-5 del primer paràgraf.*
3. Té alguna relació amb la consideració de Marx respecte la religió?
4. Hi ha alguna referència a la política? On? *Línia 7-8 del primer paràgraf.*
5. Creus que aquesta referència té sentit avui en dia? Pots posar algún exemple? *Seria desitjable que sorgís un concepte importantíssim avui en dia: la corrupció.*
6. Que creus que significa la frase "*siembras la disensión entre la multitud de las naciones*"?

7. Que creus que significa la frase “*amable agente del divorcio entre el hijo y el padre*”? Seria interessant que sorgís el concepte d’herència, relacionat també amb la propietat privada.
8. Que vol dir “*tu que sabes hablar todas las lenguas*”?
9. Sobre la frase final: “*piensa que el hombre, tu esclavo, se rebela, y por la virtud que en ti reside, haz que nazcan entre ellos querellas que los destruyan, a fin de que las bestias puedan tener el imperio del mundo.*”
La podries comentar? Si cal la pregunta es pot precisar més: hi ha alguna relació amb el projecte polític marxista? A qui creus que es refereix quan diu “bèsties”?

Activitat per fer en parelles

Llegir individualment el poema *L’elogi dels diners* d’Anselm Turmeda. Després fer un llistat entre els dos alumnes de les reflexions que surten al poema que també siguin presents en el text de Shakespeare, assenyalant on es troben a ambdós textos.

Activitat individual

És possible sintetitzar amb una frase les caracteritzacions dels dos textos sobre el diner? Després comentar grupalment.

3.4.3. Interdisciplinarietat

La sessió dedicada a Marx a través de Shakespeare i Turmeda té unes grans possibilitats interdisciplinàries amb l’assignatura *Literatura Universal*, de 2n de Batxillerat. Vegi’s que en el curriculum de dita assignatura a l’apartat de continguts del *Bloc 2. Els grans períodes i moviments de la literatura universal* hi podem trobar: “Teatre clàssic europeu. El teatre elisabetià a Anglaterra.” (Conselleria, 2015, p. 10), on Shakespeare n’és l’autor principal.

Sense cap dubte seria molt positiu establir ponts de contacte entre les dues assignatures, permetent més profunditat en els objectes d'estudi compartit.



Aquesta seria la nostra proposta per treballar un tema proper als alumnes com és el diner; relacionat amb i que ens ajudi a aprofundir en el tema dedicat a Marx; amb unes dinàmiques que s'enmarquin dins el canvi de paradigma educatiu com és el cas de la Filosofia 3/18.

3.5. Nietzsche a través de Gilgamesh

3.5.1. Tema general i textos

Per tancar la unitat didàctica dedicada al filòsof del martell proposam un text provocatiu, bell i ple de força per a una sessió de Filosofia 3/18. Cronològicament l'hem de situar en un estadi previ al què l'anàlisi nietzscheà de la cultura occidental anomena *la inversió de valors* per part de les morals judeocristianes. Estam parlant de *El poema èpic de Gilgamesh*, datat aproximadament a finals del II mil·lenni abans de la nostra era, més de mil anys anterior a la Ilíada o l'Odissea, el text literari més antic del món (Mitchell, 2016, p.11).

Apostam per la versió de Stephen Mitchell traduïda al castellà per Javier Alonso Lopez, en la publicació de Alianza Editorial el 2016, perquè és la versió més atractiva per un públic jove. El text original està ple de llacunes que fan que la seva lectura sigui lenta, farragosa i poc clara. Per això Mitchell va considerar oportú fer una versió lliure més que una traducció fidel per aconseguir fer una lectura hàbil del poema i així evitar que es perdi la força que el caracteritza. Podem gaudir de la traducció directa al català del text accadi (Feliu i Millet,

2005), però cal dir que és una traducció per un públic semiespecialista car es tracta d'una edició crítica.

Vegi's a l'Annex 6 que treballarem amb un fragment considerable del poema (el Pròleg, el Llibre I i la darrera part del Llibre II), per això hem assenyalat tres paràgrafs (dos dels quals són consecutius) amb cursiva on consideram que hi ha els moments més rellavants de la trama on es posen de manifest certes concepcions de la naturalesa humana molt properes a la proposta vitalista del Superhome.

Als dos primers paràgrafs que assenyalam en cursiva ocorren uns fets que ens presenten la sexualitat com a una activitat molt noble, digne de tenir-ne unes sacerdotesses que en són expertes i que fan honors a la deessa Ishtar. La sexualitat configura el trànsit de la innocència infantil a la maduresa adulta, alhora que fa passar de l'estadi animal a la civilització. És a dir, és considerada l'element civilitzador, les portes a la cultura. Després de la realització de tal activitat els animals s'allunyen d'Enkidu, li han perdut la confiança, ja no és un dels seus. Al seu torn, el mateix heroi és conscient que ha tengut lloc una transformació en el seu ésser: *“supo que su mente había crecido, supo cosas que los animales no pueden saber.”* (Línia 12, primer paràgraf en cursiva). Quins són aquests pensaments? Potser consideracions envers la vida i la mort? Quelcom de sagrat? Quelcom amb valor filosòfic? El text només s'insinua, no dóna respostes definitives sino que convida a la reflexió.

Pel que fa al segon paràgraf en cursiva, continuam amb la idea del sexe civilitzador: vegi's la referència que es fa al llenguatge (la connexió d'aquesta capacitat amb la cultura és cabdal). Acaba el paràgraf amb una expressió molt apropiada per la moral del Superhome, plena de coratge i vanitat però motivada per un motiu noble de defensa del poble del tirà: *“Llévame contigo a la bien murada Uruk, al templo de Ishtar, al palacio del poderoso rey Gilgamesh. Lo*

desafiaré. Le gritaré en el rostro: “Yo soy el más poderoso! ¡Yo soy quien puede hacer temblar el mundo! ¡Yo soy supremo!” (Línia 9, segon paràgraf en cursiva).

Al tercer i darrer paràgraf que hem considerat d'especial rellevància té lloc una lluita entre Gilgamesh i Enkidu perquè aquest darrer no vol permetre l'execució del dret de cuixa que exerceix el tirà envers les mullers recent casades. Al final de la lluita, els dos rivals es reconeixen mútuament: s'abracen i es besen, és l'inici d'una gran amistat. Hi ha una idea nietzscheana de rerefons en considerar que el rival, aquell qui et posa a prova, fa que et superis a tu mateix. Per això la gran amistat que sorgeix entre ambdós, perquè s'han vist l'un en l'altre.

Aquesta és *grosso modo* el nostre punt de partida envers el text. No pretem tampoc que en la sessió de Filosofia 3/18 es segueix el nostre recorregut hermeneutic fil per randa; però sí que és important que sorgisquen interpretacions que posin de relleu les similituds entre el pensament de Nietzsche i el poema més antic del món. Hem considerat que aquestes similituds es fan paleses en els fragments que hem destacat.

Els estudiosos Savina Caire i Conrad Vilanou (2006) també assenyalen els mateixos fragments com a especialment rellevants, més enllà de manifestar la riquesa del text en general des del punt de vista pedagògic:

La epopeya de Gilgamesh ofrece un sinfín de posibilidades para una lectura pedagógica y, por tanto, para su tratamiento desde la filosofía de la educación. No se trata únicamente de que los grandes temas que afectan a la condición humana se encuentren *in nuce* en esta epopeya, sino que también dicha narración pone las bases para un itinerario inequívocamente iniciático y humanizador. De un lado, el

hombre abandona y supera el estado de animalidad a través de una humanización que debe mucho a la hieródula o prostituta sagrada que ejerce, por medio de la iniciación sexual, una función educadora. De tal guisa que uno de los puntos nucleares de la epopeya es el proceso a través del cual Enkidu -el ser rudo y buen salvaje que vive en un estadio infrahumano- pasa a ser hombre, a través de un proceso de humanización en que el amor desempeña un papel capital. Tampoco hay que desdeñar la amistad que surge, a través de un ritual de paso como el combate, entre Gilgamesh -el ser civilizado que habita en la ciudad de Uruk- y Enkidu -el ser rudo y salvaje que vive con los rebaños de la llanura fuera de la ciudad-. (pp. 207-208)

3.5.2. Recursos i funcionament a la sessió

Lectura

Hem seleccionat dos fragments del poema de Gilgamesh que ens ocupen 6 pàgines en el format DN4. Si ens proposéssim llegir tota la nostra selecció dedicarem bona part de la sessió només a la lectura, fet que ens fa rebutjar aquesta possibilitat per inviable. Tampoc volem reduir la selecció car consideram que en aquest cas és necessari que l'alumnat situï els fragments rellevants en el context que els hi pertoca. Així que tenim dues possibilitats:

1. Dedicar una part de la sessió anterior a la lectura del text, i a la sessió de Filosofia 3/18 recordar on érem i acabar la lectura (els tres paràgrafs assenyalats són al final així que serien llegits el mateix dia de la sessió de Filosofia 3/18 i no a la sessió anterior).
2. Donar el text a la sessió anterior perquè els alumnes el llegeixin a casa. El dia de la sessió de Filosofia 3/18 gilgameshiana demanar als alumnes

que facin un resum en comú en veu alta i després rellegir els tres paràgrafs que hem assenyalat.

Ens decantem per un opció o per l'altre, l'objectiu és que en la sessió que ens pertoca l'alumne estigui situat pel que fa a la trama i pugui contextualitzar els fragments rellevants en la història. Fariem doncs la lectura en l'opció 1 o 2 i passariem a la següent part: pluja de idees sobre el text. Tot i que hem assenyalat tres paràgrafs com a principals no volem limitar en cap moment l'interès de l'alumnat així que també s'accepta que es destaquin fragments d'altres parts del text.

Qüestions

A continuació oferim una sèrie de qüestions que poden servir per estimular les aportacions i el debat que se n'ha de derivar:

1. Que implica per a una cultura tenir una deessa de la sexualitat?
2. Creus que una figura com la de Shamash podria existir avui en dia?
3. Quina creus que seria la valoració social que se'n faria d'una Shamash actual?
4. A partir de la figura de Shamash, quina visió es té del sexe en el poema?
5. Té alguna cosa a veure amb Nietzsche? Amb la revalorització del cos i les passions que defensa.
6. Quines conseqüències té per Enkidu l'acte sexual?
7. Que creus que significa que després de l'acte sexual Enkidu es rebutjat pels animals, entén el llenguatge humà de cop i la seva ment s'expandeix per saber coses que els animals no poden saber?
8. Relaciona com es veu el sexe en el poema i com es veu en la moral occidental que Nietzsche criticava.
9. Creus que els teus pares es molestarien si sabessin que tractam aquestes qüestions a la classe de filosofia? Per què?

10. L'actitud altiva de Gilgamesh i Enkidu té alguna cosa a veure amb la filosofia de Nietzsche?
11. Relaciona l'actitud desafiant d'Enkidu amb l'Etern Retorn de Nietzsche.
12. Com pot ser que d'un enfrontament entre rivals en sorgesquí una gran amistat?
13. Nietzsche ens parla d'un procés cultural i històric importantíssim anomenat *la inversió dels valors*. On situaries els valors que expressa el poema en un esquema cronològic, abans o després de *la inversió*?

Activitat per fer en parelles

Posa-li un títol al text que reculli algun aspecte filosòfic dels que hem tractat. Explica a la teva parella el sentit del teu títol i viceversa.

Activitat grupal

Comentam en grup gran varis títols de diferents alumnes. El professor demana a uns quants alumnes que expliquin el perquè del seu títol. També es pot fer que els alumnes hagin d'explicar el títol de la seva parella, així han d'estar atents a les explicacions del company.

3.5.3 Interdisciplinarietat

La sessió dedicada a Nietzsche a través del poema de Gilgamesh té unes grans possibilitats interdisciplinàries amb l'assignatura *Literatura Universal*, de 2n de Batxillerat. Vegi's que en el curriculum de dita assignatura a l'apartat de continguts del *Bloc 2. Els grans períodes i moviments de la literatura universal* hi podem trobar: "De l'antiguitat a l'edat mitjana: — Les mitologies i l'origen de la literatura." (Conselleria, 2015, p. 10), on s'emmarca perfectament l'epopeia de Gilgamesh.

Sense cap dubte seria molt positiu establir ponts de contacte entre les dues assignatures, permetent més profunditat en els objectes d'estudi compartit.



Aquesta seria la nostra proposta per treballar temàtiques properes als alumnes com són la *sexualitat*, l'*amistat*, el *coratge*, etc, que ens ajudin a aprofundir en la filosofia de Nietzsche amb unes dinàmiques que s'enmarquin dins el canvi de paradigma educatiu com és el cas de la Filosofia 3/18.

Conclusions

Que és necessari un canvi en el sistema educatiu i que aquest canvi passa per propostes concretes és una realitat. Que els canvis són lents n'és una altra igualment certa, però això no ens ha de fer enrere. No és fàcil rompre amb una inèrcia heretada —com és el nostre cas—, però la primera passa en la recerca cap a millores educatives ja l'hem feta: ser conscients de la necessitat de canvi, de l'autoqüestionament i del reciclatge constant.

El canvi de paradigma que assenyalam a l'apartat *Estat de la qüestió* té com a un dels eixos principals les noves metodologies: sense aquestes no podem sortir del format tradicional obsolet. Però també volem advertir que és un error caure en el maniqueisme de què tot el passat és menyspreable i tot el que es mostra com a nova metodologia és bo. El que destacam és que no hem de perdre mai l'esperit crític envers allò que feim a les aules. Potser una metodologia o unes dinàmiques molt interessants per alguns temes o assignatures no ho són per altres.

Pel que fa a les assignatures de filosofia tenim motius de sobres per estar preocupats: ja hem parlat de la deixadesa i desordre que sovint les acompanya, que estan majoritàriament considerades com a assignatures de segona, que en la majoria dels casos no s'assoleixen els objectius, etc. El cas de l'assignatura *Història de la filosofia* no és diferent; i no volem reproduir aquí explicacions conservadores —que amaguen en certa manera un fracàs en la docència— de què l'alumnat no s'interessa pel que s'hauria d'interessar, etc.

Ara bé: hi ha propostes interessantíssimes capaces de generar quelcom nou com és el cas de la Filosofia 3/18. Es treballen conceptes filosòfics en un context de tolerància i valors democràtics, conreant el diàleg i l'escoltar, tan

imporant i tant oblidat. La nostra proposta tenia com a objectiu fer més ampli el programa de Filosofia 3/18 aportant un material original. En aquest sentit estam satisfets car consideram que amb l'excel·lent companyia d'uns grans textos literaris provocatius que estimulen la reflexió —com pretén ser la nostra selecció— és poden generar resultats molts positius a partir de la Filosofia 3/18.

Provocatiu és una adjectiu que es repeteix sovint en el treball, normalment per caracteritzar els textos. Consideram que la provocació —no la falta de respecte— és un estimulant filosòfic clau per engrescar el nostre alumnat. Així que hem intentat que ho siguin, de provocatives, les nostres sessions; així com el treball en general.

Referències bibliogràfiques

Caire, S; Vilanou, C. (2006): Sentido pedagógico de la epopeya de Gilgamesh. *Aloma*, (19), pp. 201-216.

Calderón de la Barca, Pedro (1992): *La vida es sueño*. Madrid, Espanya: CATEDRA Letras hispanicas.

Conselleria d'educació i universitat del Govern de les Illes Balears (2015): *Decret 35/2015*. Extret el 2 d'abril de 2018 de:

http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_batxillerat_lomce_.htm

Feliu, Lluís; Millet, Adelina (2007): *El Poema de Gilgamesh segons els manuscrits en llengua accàdia dels mil·lennis II i I aC*. Barcelona, Espanya: Publicacions de l'Abadia de Montserrat - Servei de Publicacions de la UAB.

Fernández, Ricardo (s.d): Competencias Profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XXI. *Organización y gestión educativa*. Extret el 22 de maig del 2018 de:

http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_batxillerat_lomce_.htm

Gilabert, Pau (1996): Maleït platonisme! Pell, carn i cos de persones concretes: etapes d'un combat lliurat -i vençut- en la poesia de Miquel Àngel Riera. *Pau Gilabert Barberà*. Extret el 15 d'abril del 2018 de:

<http://www.paugilabertbarbera.com>

Marx, Karl (2016) *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid, Espanya: Alianza Editorial.

Mitchell, Stephen.; Tr. Alonso, J. (2016): *Gilgamesh*. Madrid, Espanya: Alianza Editorial.

Lema-hincapié, Andrés (2005): ¿Existir en sueño o en vigilia? Las respuestas de Calderón y Descartes. *Daimon*, núm. 34.

Puig (de), Irene (2010): *Estructura d'una sessió de filosofia 3/18*. Extret el 10 de juny del 2018 de: <https://www.grupiref.org/#GrupIREF/RECURSOS>

Riera, Miquel Àngel (2005): *Obra Poètica Completa (1953-1993)*. Lloseta, Espanya: Edicions del Salobre.

Romero, Gonzalo (2005). *Hacia una pedagogía del contexto. El Proyecto Filosofía para Niños y Niñas en el clima social del aula*. Alcalá de Henares, Espanya: Servicio de publicaciones Universidad de Alcalá. Monografías. Ciencias de la educación.

Sanmartí, Neus (2010): *Avaluar per aprendre*. Barcelona, Espanya: Generalitat de Catalunya.

- (2017): Entrevista a Neus Sanmartí. *El diari de l'educació*. Extret el 14/05/2018 de:

<http://diarieducacio.cat/neus-sanmarti-si-sabem-que-lalumne-apren-la-nota-es-e-l-de-menys/>

Vergara, Carlos (2018): Vygotsky y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. *Actualidad en Psicología*. Extret el 10 de juny del 2018 de <https://www.actualidadenpsicologia.com/vygotsky-teoria-sociocultural/>

Zamora Bonilla, Jesús (2017): Cómo no defender a las humanidades. *El País*.

Extret el 10 de juny de 2018 de:

https://elpais.com/elpais/2016/10/11/opinion/1476174438_886445.html

Bibliografia

Cervera i Valls, Jordi (2009): Les primeres traduccions catalanes del Poema babilònic de la Creació (2004) i del Poema de Gilgamesh (2007): noves eines qualificades pels estudis bíblics. *Revista catalana de Teologia*. Extret el 25 de Juny del 2018 de:

<https://www.raco.cat/index.php/RevistaTeologia/article/view/176869>

Descartes, René (2011): *Méditations métaphysiques. Objections et réponses suivies de quatre Lettres*. Paris, France: Flammarion.

Fernández, Ricardo (s.d): Competencias Profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XXI. *Organización y gestión educativa*. Extret el 22 d'abril del 2018, de:

<http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/cursos/competenciaprofesionales.pdf>

Lipman, M., Sharp A. M., Oscayan, F. (1992) *Filosofía en el aula*. Madrid, Espanya: La Torre.

Lipman, M., Sharp A. M., Oscayan, F. Trad. Terricabres, J. (1984). *Manual d'instruccions per acompanyar La descoberta d'Aristòtil Mas*. Barcelona, Espanya: Bellaterra.

Lipman, M., Sharp A. M., Oscayan, F. (1988). Trad. García, F., Laynez M., Pedrero, I. *Investigación Ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid, Espanya: Ediciones de la Torre.

Onfray, Michel; Tr. Ganuza, I. (2005): *Antimanual de filosofía. Lecciones socráticas y alternativas*. Madrid, Espanya: Edaf Ensayo.

Puig (de), Irene (2000): *Kalós. Antologia de textos d'estètica*. Barcelona, Espanya: Eumo Editorial.

Sánchez, Ramón (2008): *Descartes esencial*. Barcelona. Espanya: Montesinos.

Sanmartí, Neus (2010): *Avaluar per aprendre*. Barcelona, Espanya: Generalitat de Catalunya.

Annex I

Dos poemes de Miquel Àngel Riera (2005): I, del *Llibre de Benaventurances*; i XII de *La bellesa de l'home*.

Llibre de Benaventurances I

T'estim perquè existeixes. La més clara
dimensió del meu amor, i la més alta,
es diu tocant-te.
Meravella que sé perquè et delata un cos:
5 l'esperit és aquí, fet ta pell transcendida.
Ta veu, ta veritat, això que en dèiem ànima
és múscul tot, sang, tendó: no sé entendre la resta.
Just t'estim quan te toc: veu i mirada,
provatures de frec que me serveixen
10 per sobreviure i prou. El món, la vida
són una cosa: estimar-te és l'altra.
Parpella, porus, tu. Mugró, substància,
borrissol⁹ comprovable
lliurat a l'estratègia de signar volums
15 des dels quals sé com ets i sé estimar-te.
Tocar la teva pell i tot d'una enyorar-te.
Enyorar-te en present, no et pertany la distància.
Ma pell contra ta pell: més que existir, presència.
Sobirana eclosió de la persona, en tu:
20 amor
verificable en un cos.
T'estim perquè existeixes: ets accessible al tacte.
Existent a la mà:
la puresa total és desxifrar-te.

⁹ Pèl curt i suau propi de determinades fruites com el melicotó o l'albercoc.

La bellesa de l'home XII

...Perquè resulta que us estim començant per la carn,
succeeix que us estim perquè ús veig de carn,
que la carn que us estim es estrictament vosaltres,
que no aconseguisc destriarvos si us cerc més ellà d'ella,
5 que en feis olor i m'agrada fer-ne també amb vosaltres,
que tota l'estètica de la corrupció que ens pot salvar
exactament comença
a la divina
carn humana.
10 Partint de tot això i que és des d'ella i per mor d'ella
que fruïm la set,
que tenim fam,
que assolim totes les categories del goig,
que ens purificam amb la lenta destil·lació dels olors
15 implacables i fatalment som homes,
no comprenc ni de lluny
el secular anatema contra la carn,
la rara paradoxa dels gaudis anomenats prohibits,
la catalogació jeràrquica de les innobleses de la carn,
20 la maledicció d'ella centímetre a centímetre,
tot i sabent com jo sé que és just d'ella
des d'on es pot parlar gràficament de les proximitats humanes,
des d'on puc comprovar la vostra esplendorosa existència,
des d'on m'arriba
25 la feresta temporalada de mar profunda
que, per abreujar, anomenam amor.

Annex II

Selecció de fragments de *La vida es sueño*, de Pedro Calderón de la Barca (1992). La cursiva és nostra.

REY BASILIO: A Segismundo, mi hijo, el influjo de su estrella (vos lo sabéis) amenaza mil desdichas y tragedias. Quiero examinar si el cielo (que no es posible que mienta, y más habiéndonos dado de su rigor tantas muestras 1105 en su crüel condición) o se mitiga o se temple por lo menos, y vencido con valor y con prudencia se desdice; <i>porque el hombre</i> <i>predomina en las estrellas.</i> Esto quiero examinar, trayéndole donde sepa que es mi hijo y donde haga de su talento la prueba. 1115 Si magnánimo se vence reinará; pero si muestra el ser crüel y tirano, <i>le volveré a su cadena.</i> Agora preguntarás que para aquesta experiencia ¿qué importó haberle traído dormido desta manera? Y quiero satisfacerte dándote a todo respuesta. 1125 Si él supiera que es mi hijo hoy, y mañana se viera	1100	a su prisión y miseria, cierto es de su condición 1130 que desesperara en ella; porque sabiendo quién es ¿qué consuelo habrá que tenga? <i>Y así he querido dejar</i> <i>abierta al daño esta puerta</i> <i>del decir que fue soñado</i> <i>cuanto vio.</i> Con esto llegan a examinarse dos cosas: Su condición la primera; pues él despierto procede en cuanto <i>imagina y piensa.</i> 1140 Y el consuelo la segunda; pues aunque agora se vea obedecido, y <i>después</i> <i>a sus prisiones se vuelva,</i> <i>podrá entender que soñó,</i> <i>y hará bien cuando lo entienda,</i> <i>porque en el mundo, Clotaldo,</i> <i>todos los que viven sueñan.</i> [...]	1135
	1120	SEGISMUNDO: ¡Válgame el cielo, qué veo! ¡Válgame el cielo, qué miro! Con poco espanto lo admiro, con mucha duda lo creo. ¿Yo en palacios suntuosos? ¿Yo entre telas y brocados? ¿Yo cercado de criados	1225
	1125		1230

segunda vez reducido tan lucidos y briosos? ¿Yo despertar de dormir en lecho tan excelente? ¿Yo en medio de tanta gente que me sirva de vestir? 1235 <i>Decir que sueño es engaño; bien sé que despierto estoy.</i> ¿Yo Segismundo no soy? Dadme, cielos, desengaño. Decidme: ¿qué pudo ser 1240 <i>esto que a mi fantasía sucedió mientras dormía, que aquí me he llegado a ver?</i> Pero sea lo que fuere, ¿quién me mete en discurrir? 1245 Dejarme quiero servir, y venga lo que viniere.	[...] y si me viste primero a las prisiones rendido, fue porque ignoré quién era. Pero ya informado estoy 1545 de quién soy; y sé que soy un compuesto de hombre y fiera. [...] <i>Retornat de nou a la torre.</i> Es verdad; pues reprimamos esta fiera condición, esta furia, esta ambición 2150 por si alguna vez soñamos. Y sí haremos, pues estamos en mundo tan singular, que <i>el vivir sólo es soñar;</i> <i>y la experiencia me enseña</i> 2155 <i>que el hombre que vive sueña lo que es hasta despertar.</i> Sueña el rey que es rey, y vive con este engaño mandando, disponiendo y gobernando; 2160 y este aplauso que recibe prestado, en el viento escribe, y en cenizas le convierte la muerte (¡desdicha fuerte!); ¡que hay quien intente reinar, 2165 viendo que ha de despertar en el sueño de la muerte! Sueña el rico en su riqueza que más cuidados le ofrece; sueña el pobre que padece 2170 su miseria y su pobreza; sueña el que a medrar empieza, sueña el que afana y pretende, sueña el que agravia y ofende; y en el mundo, en conclusión, 2175 <i>todos sueñan lo que son,</i>
[...] BASILIO: Y aunque sepas ya quién eres, y desengañado estés, 1525 y aunque en un lugar te ves donde a todos te prefieres, mira bien lo que te advierto: que seas humilde y blando, <i>porque quizá estás soñando,</i> 1530 <i>aunque ves que estás despierto.</i> (Vase.) SEGISMUNDO: ¿Que quizá soñando estoy, aunque despierto me veo? No sueño, pues toco y creo lo que he sido y lo que soy. 1535	

<p><i>aunque ninguno lo entiende. Yo sueño que estoy aquí destas prisiones cargado, y soñé que en otro estado más lisonjero me vi.</i></p>	2180	<p>fingidas, pompas no quiero. Fantásticas ilusiones que al soplo menos ligero del aura han de desacerse</p>	2330
<p><i>¿Qué es la vida? Un frenesí. ¿Qué es la vida? Una ilusión, una sombra, una ficción, y el mayor bien es pequeño; que toda la vida es sueño, y los sueños, sueños son.</i></p>	2185	<p>bien como el florido almendro, que por madrugar sus flores, sin aviso y sin consejo, al primer soplo se apagan, marchitando y desluciendo de sus rosados capillos belleza, luz y ornamento, ya os conozco, ya os conozco, y sé que os pasa lo mismo con cualquiera que se duerme.</p>	2335
<p>[...] <i>Rescatat de la torre pel poble.</i></p>		<p>Para mí no hay fingimientos; que, desengañado ya, sé bien que la vida es sueño.</p>	2340
<p>SOLDADOS: ¡Viva Segismundo, viva!</p>			
<p>SEGISMUNDO (<i>dentro</i>): ¿Otra vez (¿qué es esto, cielos?) queréis que sueñe grandezas que ha de deshacer el tiempo?</p>	2310	<p>SOLDADO 2: Si piensas que te engañamos, vuelve a ese monte soberbio los ojos, para que veas la gente que aguarda en ellos para obedecerte.</p>	2345
<p>¿Otra vez queréis que vea entre sombras y bosquejos la majestad y la pompa desvanecida del viento?</p>	2315	<p>SEGISMUNDO: <i>Ya otra vez vi aquesto mesmo tan clara y distintamente como agora lo estoy viendo, y fue sueño.</i></p>	2350
<p>¿Otra vez queréis que toque el desengaño, o el riesgo a que el humano poder nace humilde y vive atento? Pues no ha de ser, no ha de ser.</p>	2320	<p>[...]</p>	3305
<p>Miradme otra vez sujeto a mi fortuna. Y pues sé que toda esta vida es sueño, idos, sombras, que fingís hoy a mis sentidos muertos cuerpo y voz, siendo verdad que ni tenéis voz ni cuerpo;</p>	2325	<p>¿Qué os admira? ¿Qué os espanta, si fue mi maestro un sueño, y estoy temiendo en mis ansias que he de despertar y hallarme otra vez en mi cerrada</p>	

que no quiero majestades	
prisión? Y cuando no sea, el soñarlo sólo basta; pues así llegué a saber que toda la dicha humana, en fin, pasa como sueño.	3310
Y quiero hoy aprovecharla el tiempo que me durare, pidiendo de nuestras faltas perdón, pues de pechos nobles es tan propio el perdonarlas.	3315

Seqüència de diàlegs sobre l'experiència, la vida i el somni per a l'activitat a) i b):

SEGISMUNDO:

*Decir que sueño es engaño; 1236
bien sé que despierto estoy.*

[...]

BASILIO:

*porque quizá estás soñando, 1530
aunque ves que estás despierto.*

SEGISMUNDO:

*¿Que quizá soñando estoy,
aunque despierto me veo?
No sueño, pues toco y creo
lo que he sido y lo que soy. 1535*

[...]

*y la experiencia me enseña 2155
que el hombre que vive sueña
lo que es hasta despertar.*

[...]

*¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño; 2185
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.*

SOLDADO 2:

Si piensas que te engañamos,
vuelve a ese monte soberbio 2345
los ojos, para que veas
la gente que aguarda en ellos
para obedecerte.

SEGISMUNDO:

*Ya otra vez vi aquesto mesmo
tan clara y distintamente 2350
como agora lo estoy viendo,
y fue sueño.*

Fragment de la VI meditació en francès i en català:

Je n'ai jamais rien cru sentir étant éveillé, que ne je puisse aussi quelquefois croire sentir quand je dors; et comme je ne crois pas que les choses qu'il me semble que je sens en dormant, procèdent de quelques objets hors de moi, je ne voyais pas pourquoi je devais plutôt avoir cette créance, touchant celles qu'il me semble que je sens étant éveillé. (Descartes, 2011, p. 209)

No he cregut mai sentir quelcom estant despert, que no pugui alguna vegada creure sentir quan dormo; i com que no crec en les coses que em sembla que sento dormint, procedents d'alguns objectes fora de mi, jo no veia

perquè havia de tenir aquesta creença respecte aquelles [coses] que em sembla que sento estant despert.¹⁰

Annex III

Fragment de *Timón de Atenas*, de Shakespeare.¹¹

¡No, oh dioses, no soy hombre que haga plegarias inconsecuentes! (Simples raíces, oh cielos purísimos!) Un poco de él puede volver lo blanco, negro; lo feo, hermoso; lo falso, verdadero; lo bajo; noble; lo viejo, joven; lo cobarde, valiente ¡oh dioses! ¿Por qué?) Esto va arrancar de vuestro lado a vuestros sacerdotes y a vuestros sirvientes; va a retirar la almohada de debajo de la cabeza del hombre más robusto; este amarillo esclavo va a atar y desatar lazos sagrados, bendecir a los malditos, hacer adorable la lepra blanca, dar plaza a los ladrones y hacerlos sentarse entre los senadores, con títulos, genuflexiones y alabanzas; él es el que hace que se vuelva a casar la viuda marchita y el que perfuma y embalsama como un día de abril a aquella que revolvería el estómago al hospital y a las mismas úlceras. Vamos, fango condenado, puta común de todo el género humano que siembras la disensión entre la multitud de las naciones, voy a hacerte ultrajar según tu naturaleza.»

Y después: «¡Oh, tú, dulce regicida, amable agente de divorcio entre el hijo y el padre! ¡Brillante corruptor del más puro lecho de himeneo! ¡Marte valiente! ¡Galán siempre joven, fresco, amado y delicado, cuyo esplendor funde la nieve sagrada que descansa sobre el seno de Diana! Dios visible que sueltas juntas las cosas de la Naturaleza absolutamente contrarias y las obligas a que se abracen; tú, que sabes hablar todas las lenguas para todos los designios. ¡Oh, tú, piedra de toque de los corazones, piensa que el hombre, tu esclavo, se rebela, y por la virtud que en ti reside, haz que nazcan entre ellos

¹⁰ Traducció de Mateu Puigròs

¹¹ Citat per Marx a *Manuscritos de economía y filosofía*; Alianza Editorial, Madrid, 2016, pp. 216-217.

querellas que los destruyan, a fin de que las bestias puedan tener el imperio del mundo...!»

Elogi dels diners (1397), d'Anselm Turmeda

<p>Diners de tort fan veritat, e de jutge fan advocat; savi fan tornar l'hom orat, pus que d'ells haja.</p> <p>Diners fan bé, diners fan mal, diners fan l'home infernal e fan-lo sant celestial, segons que els usa.</p> <p>Diners fan bregues e remors, e vituperis e honors, e fan cantar preïcadors: <i>Beati quorum.</i></p> <p>Diners alegren los infants e fan cantar los capellans e los frares carmelitans a les grans festes.</p>	<p>Diners, magres fan tornar gords, e tornen lledesmes los bords. Si diràs "jas" a hòmens sords, tantost se giren.</p> <p>Diners tornen los malalts sans; moros, jueus e crestians, lleixant a Déu e tots los sants, diners adoren.</p> <p>Diners fan vui al món lo joc, e fan honor a molt badoc; a qui diu "no" fan-li dir "hoc". Vejats miracle!</p> <p>Diners, doncs, vulles aplegar. Si els pots haver no els lleix anar; si molts n'hauràs poràs tornar papa de Roma.</p>
---	---

Annex IV

Selecció de fragments de *Gilgamesh* (2015).

Prólogo

Aquel que todo lo ha visto, que ha experimentado todas las emociones, del júbilo a la desesperación, ha recibido la merced de ver dentro del gran misterio, de los lugares secretos, de los días primeros antes del Diluvio. Ha viajado hasta los confines del mundo y ha regresado, exhausto pero entero. Ha grabado sus hazañas en estelas de piedra, ha vuelto a erigir el sagrado templo del Eanna, así como las gruesas murallas de Uruk, ciudad con la que ninguna otra de la tierra puede compararse. Mira cómo sus baluartes brillan como cobre al sol. Asciende por la escalera de piedra, más antigua de lo que la mente puede imaginar; llégate al templo del Eanna, consagrado a Ishtar, un templo cuyo tamaño y belleza no ha igualado ningún rey; camina sobre la muralla de Uruk, recorre su perímetro a la ciudad, escruta sus soberbios cimientos, examina su labor de ladrillo, ¡cuán diestra es!; repara en las tierras que circunda: en sus palmeras, en sus jardines, sus huertos, sus espléndidos palacios y templos, sus talleres y mercados, sus casas, sus plazas. Busca su piedra angular y, debajo de ella, el cofre de cobre que indica su nombre. Ábrelo. Levanta su tapa. Saca de él la tablilla de lapislázuli. Lee cómo Gilgamesh todo lo sufrió y todo lo superó.

Libro I

Superior a todos los reyes, poderoso y alto más que ningún otro, violento, magnífico, un toro salvaje, caudillo invicto, el primero en la batalla, bienamado de sus soldados —*baluarte* lo llamaban, *protector del pueblo*, *impetuoso aluvión que destruye todas las defensas*—, en dos tercios divino y

en uno humano, hijo del rey Lugalbanda, que se convirtió en dios, y de la diosa Ninsun, abrió los pasos de las montañas, cavó pozos en sus laderas, atravesó el vasto océano, navegó hacia el sol naciente, viajó hasta los confines del mundo en pos de la vida eterna, y cuando halló a Utnapishtim —el hombre que sobrevivió al Gran Diluvio y a quien se le concedió la inmortalidad—, restauró los ritos antiguos, olvidados, levantando de nuevo los templos que el Diluvio había destruido, renovando las imágenes y los sacramentos por el bien del pueblo y de la sagrada tierra. ¿Quién puede igualarse a Gilgamesh? ¿Que otro rey ha inspirado tal temor? ¿Quién más puede decir: «Sólo yo reino, supremo entre todos los hombres»? La diosa Aruru, madre de la creación, había modelado su cuerpo y lo había hecho el más fuerte de los hombres: enorme, hermoso, radiante, perfecto.

La ciudad es su predio, pasea su arrogancia por elle, la frente altiva, pisotea a sus habitantes como un toro salvaje. Es el rey, aquello que desea lo hace, al padre arrebató a su hijo para aplastarlo, a la madre su hija para hacerla suya, a la hija del guerrero, a la novia del joven las hace también suyas, nadie osa enfrentársele. Pero el pueblo de Uruk clamó al cielo y sus amentos encontraron oídos, pues los dioses no son insensibles, sus corazones se conmovieron, acudieron ante Anu, el padre de todos ellos, protector del reino de la sagrada Uruk, y le hablaron en nombre del pueblo: «Padre celestial, Gilgamesh, pese a ser noble y magnífico, ha sobrepasado todos los límites. El pueblo sufre su tiranía, el pueblo clama que al padre arrebató a su hijo para aplastarlo, a la madre su hija para hacerla suya, a la hija del guerrero, a la novia del joven las hace también suyas, nadie osa enfrentársele. ¿Es así como quieres que tu rey gobierne? ¿Diezmaría un pastor su propio rebaño? Haz algo, padre, apresúrate antes de que el pueblo abrume al cielo con sus desgarradores sollozos».

Los escuchó Anu, y asintió; llamó entonces a la diosa, la madre de la creación: «Tú creaste a los hombres, Aruru. Ahora ve y crea un par de Gilgamesh, su segundo ser, un hombre que iguale a su fuerza y su valor, un hombre que iguale su tempestuoso corazón. Crea un nuevo héroe y que se contraresten de forma perfecta, para que Uruk tenga paz.»

Cuando Aruru oyó esto, cerró sus ojos y formó en su mente lo que Anu había ordenado. Humedeció sus manos, tomó en ellas barro, lo arrojó en el monte, lo amasó, lo modeló según su idea y dio forma a un hombre, un guerrero, un héroe: el valeroso Enkidu, tan poderoso y fiero como el dios de la guerra Ninurta. El velo recubría su cuerpo, crecía nutrido el pelo de su cabeza y le llegaba hasta la cintura, como lo hace el de una mujer. Vagó por el monte, desnudo, lejos de las ciudades de los hombres, pastó con las gacelas y, cuando sintió sed, bebió límpida agua de las charcas arrodillado junto al venado y al antílope.

Cierto día un hombre, un trampero, lo vio bebiendo con los animales en una charca. Palpitó su corazón de miedo, empalideció su rostro, temblaron sus rodillas, quedó paralizado por el terror. Igual ocurrió un segundo día, y un tercero. El temor anidó en sus entrañas, parecía consumido y demacrado, como aquel que regresa de un viaje largo y penoso. Acudió entonces a su padre: «Padre, he visto en la charca a un hombre salvaje. Debe de ser el hombre más fuerte del mundo, con músculos como la piedra. Lo he visto superar a los animales más veloces. Vive entre ellos, pasta con las gacelas y, cuando siente sed, bebe límpida agua de las charcas. No me he acercado a él, pues siento demasiado miedo. rellena los agujeros que he excavado, destroza las trampas que he montado, libera a los animales y no pueda cazar nada. Mi sustento ha desaparecido.»

«Hijo mío, vive en Uruk un hombre llamado Gilgamesh. Es el rey de la ciudad y, dicen, el hombre más fuerte del mundo, son sus músculos como la piedra. Ve a Uruk, ve a Gilgamesh, cuéntale lo que ocurrió y sigue su consejo. Él sabrá qué hacer.»

Se puso en camino, compareció ante Gilgamesh en el centro de Uruk, le habló acerca del hombre salvaje. Dijo el rey: «Ve al templo de Ishtar, pregunta por una mujer llamada Shamát, una de las sacerdotisas que entregan su cuerpo a cualquier hombre en honor de la diosa. Llévala al monte. Cuando los animales estén bebiendo en la charca, dile que se quite la túnica y se tumbe allí desnuda, dispuesta, abiertas las piernas. El hombre salvaje acudirá. Que ella emplee sus artes amorias. La naturaleza obrara su curso y después los animales que en el monte eran sus compañeros se asustarán, y lo abandonarán para siempre.»

El trampero encontró a Shamát, la sacerdotisa de Ishtar, y marcharon al monte. Tres días caminaron. Al tercero llegaron a la charca. Allí aguardaron. Estuvieron sentados mientras los animales acudían a beber límpida agua. Al tercero, muy temprano, acudió Enkidu y se arrodilló a beber límpida agua junto al venado y al antílope. Su visión los llenó de asombro. Era un hombre grande y hermoso. En el hondo de los lomos de Shamát se le despertó el deseo. A medida que observaba a este ser primordial, se aceleraba su aliento. «Mira», dijo el trampero, «ahí está. Emplea ahora tus artes. Despójate de tu túnica, y túmbate aquí desnuda, abiertas las piernas. Despierta su lujuria cuando se acerque, tócalo, excítalo, toma su aliento en tus besos, muéstrale lo que es una mujer. Los animales que en el monte eran sus compañeros se asustarán, y lo abandonarán para siempre. »

Ella se despojó de su túnica y se tumbó allí desnuda, abiertas las piernas, tocándose. La vio Enkidu y se acercó cautelosamente. Olisqueó el aire.

Contempló su cuerpo. Se acercó, Shammat le tocó el muslo, tocó su pene e introdujo a Enkidu dentro de ella. Empleó sus artes amatorias, se apoderó de su aliento con sus besos, no se reprimió en absoluto y le enseñó lo que es una mujer. Durante siete días permaneció erecto y yació con ella, hasta que estuvo saciado. A cabo se levantó y caminó hacia la charca, para reunirse con sus animales. Pero las gacelas lo vieron y se dispersaron, el venado y el antílope se alejaron brincando. Trató de alcanzarlos, pero su cuerpo estaba exhausto, su fuerza vital se había agotado, temblaban sus rodillas, ya no podía correr como un animal, tal como hacía antes. Regresó hacia donde estaba Shammat y en tanto caminaba supo que su mente había crecido, supo cosas que los animales no pueden saber.

Se sentó Enkidu a los pies de Shammat. La miró entendió y todas las palabras que ella le dirigía: «Ahora sabes, Enkidu, lo que es estar con una mujer, ayuntarse con ella. Eres hermoso, eres como un dios. ¿Por qué has de vagar por el monte y vivir como un animal? Déjame llevarte a la bien murada Uruk, al templo de Ishtar, al palacio del poderoso rey Gilgamesh, quien en su arrogancia oprime al pueblo, atropellándolo como un toro salvaje.» Calló ella y asintió Enkidu. En el fondo de su corazón sintió conmoverse algo, un anhelo no conocido hasta entonces, el anhelo de un verdadero amigo. Dijo Enkidu: «Iré, Shammat. Llévame contigo a la bien murada Uruk, al templo de Ishtar, al palacio del poderoso rey Gilgamesh. Lo desafiaré. Le gritaré en el rostro: “Yo soy el más poderoso! ¡Yo soy quien puede hacer temblar el mundo! ¡Yo soy supremo!”». (pp. 85-93).

[...] Llibre 2.

Un día, mientras yacía con Shammat, levantó la vista y vio pasar a un joven. «Shammat», dijo, «trae a ese hombre aquí. Quiero hablar con él. ¿Adónde va?». Ella lo llamó, se llegaron al hombre y dijo: «¿Adónde vas con tanta prisa?». Dijo

el hombre a Enkidu: «Me dirijo a un banquete de bodas. He colmado la mesa de exquisita comida para la ceremonia. El sacerdote bendecirá a la joven pareja, los invitados se regocijarán, el novio se retirará y la virgen aguardará en el lecho nupcial a Gilgamesh, rey de la bien murada Uruk. Pues él es quien yace primero con la esposa. Una vez él lo ha hecho, lo puede hacer el novio. Éste es el orden que los dioses han decretado. Desde el momento en que cortaron el cordón umbilical al rey, el himen de todas las jóvenes le ha pertenecido. »

Al oír estas palabra, el rostro de Enkidu empalideció de cólera. [...]

El rito nupcial había tenido lugar, tocaban los músicos sus liras y tambores, comían los invitados entre cantos y risas, dispuesta estaba la novia para Gilgamesh como si fuera un dios, aguardaba en el lecho para entregarse a él, en honor de Ishtar, para olvidar a su esposo y entregarse al rey.

Cuando Gilgamesh llegó a la casa nupcial, allí estaba Enkidu. Plantado como una roca, ocupaba la puerta. Lleno de furia, Gilgamesh lo agarró con todas sus fuerzas, enormes brazos se trabaron con enormes brazos, chocaron sus frentes como toros salvajes, ambos hombres se tambalearon, cayeron contra las casas, las jambas temblaron, se estremecieron los muros, rodaron por las calles luchando cuerpo a cuerpo, sus miembros se entrelazaron, cada uno de aquellos enormes cuerpos intentando deshacerse del abrazo del otro. Finalmente, Gilgamesh derribó al hombre salvaje y lo sujetó contra el suelo con su rodilla derecha. Lo abandonó la cólera. Volviéndose, quiso marchar. La lucha había terminado. Dijo Enkidu: «Gilgamesh, eres único entre los hombres. Tu madre, la diosa Ninsun, te hizo más fuerte y valiente que cualquier mortal, con justicia te otorgó Enlil la realeza, pues es tu destino gobernar sobre los hombres». Se abrazaron y se besaron. Se dieron la mano como hermanos. Uno junto al otro caminaron. Se convirtieron en amigos verdaderos.

