



**Universitat**  
de les Illes Balears

## **TREBALL DE FI DE MÀSTER**

# **ENTRE FILOSOFIA I PEDAGOGIA: EL PENSAMENT CRÍTIC A L'AULA**

**Joan Horrach Morell**

**Màster Universitari en Formació del Professorat**

**(Especialitat/Itinerari en Filosofia)**

**Centre d'Estudis de Postgrau**

**Any acadèmic 2019-20**

# **Entre Filosofia i Pedagogia: el pensament crític a l'aula**

**Joan Horrach Morell**

**Treball de Fi de Màster**

**Centre d'Estudis de Postgrau**

**Universitat de les Illes Balears**

**Any acadèmic 2019-20**

Paraules clau del treball:

Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Pedagogia, Política, Filosofia

*Nom del tutor del treball: Xavier Riera Ramis*

## Resum

La Teoria Crítica de l'Escola de Frankfurt neix com a pretensió de superació de la Teoria Tradicional afermada amb la raó instrumental, que indirectament havia estat culpable de les més absolutes barbaries del segle XX. La Teoria Crítica posteriorment influirà en el món de l'educació i sorgirà un enfocament crític de la pedagogia que tindrà com a objectiu superar aquelles pedagogies tradicionals basades en la instrumentalitat, la neutralitat i l'automatització per un altre model educatiu crític, polític i emancipador.

Intentaré demostrar i justificar, per què aquest model tradicional ha quedat ja obsolet i necessita renovar-se; i el per què és important que existeixi la possibilitat d'implementar una pràctica docent basada en una pedagogia crítica que orienti també el seu plantejament als fins i no només als mitjans, per tal de formar ciutadans crítics i capaços d'autodeterminar-se, no sotmesos a interessos i criteris aliens o dominants i capaços de qüestionar la realitat que els envolta

Crec que la filosofia és l'assignatura en què els plantejaments d'una pedagogia crítica no només poden modificar aspectes concrets de la matèria sinó que pot fonamentar tota la pràctica docent, la determinació dels continguts i el disseny de la programació. Per això també presentaré, com a exemple, tres propostes didàctiques (Valors de 3r, Valors de 4t, i Filosofia de 1r de Batx.) partint dels principis, propòsits i mètodes que formulen alguns pedagogs que es situen en posicions properes a una teoria crítica de l'educació.

**Paraules Clau:** Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Pedagogia, Política, Filosofia

## Índex

1. Objectius.....	1
2. Estat de la qüestió .....	2
2.1. Teoria Tradicional i Teoria Crítica (L'escola de Frankfurt).....	2
2.1.1. Teoria Tradicional .....	4
2.1.2. Teoria Crítica .....	7
2.2. Pedagogia Tradicional i Pedagogia Crítica .....	12
2.2.1. Pedagogia Tradicional .....	13
2.2.2. Pedagogia Crítica .....	18
2.2.3. Algunes consideracions de la Pedagogia Crítica.....	22
3. Desenvolupament de la proposta .....	30
3.1. Introducció.....	30
3.2. <i>Pot ser il·legal un ésser humà?</i> Proposta per Valors Ètics de 3r ESO	32
3.2.1. Objectius.....	32
3.2.2. Funcionament i activitats .....	32
3.2.3. Interdisciplinarietat i atenció a la diversitat .....	35
3.3. <i>Que hi ha al darrera la nostra alimentació?</i> Proposta per Valors Ètics de 4t d'ESO.....	37
3.3.1. Objectius.....	37
3.3.2. Funcionament i activitats .....	38
3.3.3. Interdisciplinarietat i atenció a la diversitat .....	41
3.4. <i>Les principals ideologies i interrogants polítics.</i> Proposta per Filosofia de 1r de Batxillerat .....	43
3.4.1. Objectius.....	43
3.4.2. Funcionament i activitats .....	43
3.4.3. Interdisciplinarietat i atenció a la diversitat .....	47
4. Conclusió.....	49
5. Referències.....	51
6. Bibliografia.....	53
Annex I. Programació i materials 3r ESO .....	55
Annex II. Programació i materials 4t ESO .....	64
Annex III. Programació i materials 1r de Batxillerat.....	81

## 1. Objectius

Després d'haver cursat les assignatures del Màster en Formació del Professorat en l'especialització de filosofia em va quedar molt clar que existien noves pedagogies i metodologies que permetien superar la pràctica docent tradicional, que curiosament es manté, en molts de casos, inamovible.

En el següent treball he intentat presentar una proposta didàctica basada en les idees de la pedagogia crítica. Primer presentaré el que és la pedagogia crítica, i en que es diferencia de la pedagogia tradicional; i per això aniré al seu origen: La Teoria Crítica projectada per l'Escola de Frankfurt. A continuació presentaré la meua proposta didàctica per tres cursos diferents.

Pel que fa als objectius del meu treball els podem separar en dues classes:

Respecte a la crítica a l'educació tradicional:

- Posar de relleu les mancances de la pedagogia tradicional.
- Posar de manifest el perill de la falsa neutralitat.
- Explorar les mancances de les lleis educatives i el currículum.

Respecte a la formació dels alumnes:

- Presentar una nova forma d'entendre l'educació, antagònica de la tradicional.
- Fer entendre la filosofia no només com a teoria, sinó com a pràctica.
- Anàlisi de les problemàtiques socials actuals.
- Comprendre la realitat com a una totalitat, composta i canviant.
- Enfocar l'educació cap a l'emancipació, la política i la llibertat.
- Donar eines per a la transformació social.
- Despertar l'esperit crític entre els alumnes.
- Reflexió continua sobre la realitat que ens envolta.

## 2. Estat de la qüestió

### 2.1. Teoria Tradicional i Teoria Crítica (L'escola de Frankfurt)

L'origen de l'escola de Frankfurt es remunta a l'any 1923, quan es crea l'institut per a la investigació social, un institut adherit a la Universitat de Frankfurt; fundat entre altres per Max Horkheimer (1895-1973) (que a partir del 1930 fou director). Dins aquesta primera etapa del grup destacaren altres importants pensadors com Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1980) o Walter Benjamin<sup>1</sup> (1892-1940). A l'any 1934 l'auge del règim nacionalsocialista va obligar a traslladar l'institut a Nova York (els pensadors de l'institut eren d'origen jueu).

L'institut va néixer amb clara influència marxista<sup>2</sup>, però a la vegada allunyats del marxisme ortodox, per exemple, varen prescindir de conceptes fonamentals en la filosofia de Marx, com el materialisme dialèctic, a més varen restar importància a la relació entre infraestructura i lluita de classes<sup>3</sup> (Sarrión, 2009:78), ja que consideraven que amb aquests termes no es podia explicar la nova realitat europea: el capitalisme s'havia transformat, adaptant-se als canvis i a la vegada la massa proletària s'havia debilitat, la classe obrera ja no era revolucionària. Així doncs, els frankfurtians reinterpretaran el marxisme clàssic a partir d'una relectura de Hegel, la crítica a la societat capitalista de Marx i aportacions d'altres pensadors: de Freud, que agafen la idea de que en les societats, quan hi ha problemes es veuen els símptomes però no les causes, aquestes només es poden veure a partir de l'anàlisi de les estructures socials; i

---

<sup>1</sup> Benjamin no va arribar a pertànyer directament al grup, però hi va estar molt relacionat

<sup>2</sup> Els primers integrants de l'Escola destacaren pel seu convenciment en la funció crítica del treball intel·lectual; això implicava denunciar les actituds autoritàries que varen fer possible el règim nazi a Alemanya; per altre banda també denunciaren les contradiccions estructurals de les democràcies liberals socialitzades a través dels Mitjans de comunicació, de l'educació i de l'indústria cultural (Ferré i Solé, 2012:268).

<sup>3</sup> Per Marx, la infraestructura són les relacions i modes de producció que es donen en una societat en un moment determinat; en aquestes relacions sempre hi ha un oprimint i un opressor que estan en constant lluita, a vegades imperceptible.

de Weber, que partiran de la seva idea d'aprenentatge social, la societat està en un continu aprenentatge i millora.

Podem dir doncs, que l'escola de Frankfurt no és una escola purament filosòfica, sinó que adopta un punt de vista interdisciplinari que té en compte: la ciència, la sociologia, la psicologia, el psicoanàlisi, etc. Això provoca que els seus estudis sempre tenguin una forta càrrega teòrica i es centrin en problemes de la metodologia de les ciències socials (Tejedor, 2003).

El pensament crític de l'escola de Frankfurt, influït per les tesis marxistes, va intentar dur a terme un projecte d'alliberació de la vida humana. Pels membres de l'escola, era necessari desvincular-se de la ideologia dominant que sempre s'havia encarregat de controlar i sotmetre a les classes socials inferiors baix la disfressa d'una llibertat falsa, i apostar per un model revolucionari i crític, capaç de desmuntar els fonaments de les societats industrialitzades. A l'igual que els mestres de la sospita<sup>4</sup>, el frankfurtians intenten esbrinar que s'amaga darrera la "realitat" i la "raó" i descobrir així el seu significat ocult i els interessos que s'encobreixen darrera d'aquests constructes. Així doncs, aquest pensament crític, generarà un coneixement amb l'objectiu d'alliberar les relacions socials jeràrquiques que són les que determinen la representació de les diferents realitats projectades. (Solé i Ferré, 2012:266). És per això que els frankfurtians volen canviar l'objecte d'estudi, ja no és la societat com a tal el que s'ha d'estudiar, sinó els actors socials i com perceben aquesta realitat social, que com hem dit, amaga darrera un historial de domini aclaparador.

---

<sup>4</sup> Mestres de la sospita és el nom que va donar Paul Ricoeur al grup de pensadors format per Marx, Freud i Nietzsche; aquests tenien en comú, que consideraven que la raó i la consciència venia determinada per algú o per qualche fet; cada autor va donar una resposta a la procedència d'aquesta falsa consciència

### 2.1.1. Teoria Tradicional

Per entendre el concepte de “teoria crítica” que apareix per primera vegada a l’any 1937 arran de la publicació de l’obra de Horkheimer: *Teoria tradicional i teoria crítica*, és necessari entendre que és la teoria tradicional, l’antagònic de la teoria crítica. En l’assaig en qüestió, Horkheimer (2000:23), defineix teoria com:

Por teoria se entiende un conjunto de preposiciones acerca de un ámbito de objetos conectados entre sí de tal modo que a partir de algunas de ellas se pueden deducir las restantes. Cuanto menor es el numero de los principios supremos en relación con las consecuencias, tanto más perfecta es la teoría. [...] La teoría es un saber acumulado que se torna utilizable para la caracterización de los hechos más detallada y profunda posible.

La definició proposada, encaixa perfectament amb el que fins el moment va ser la idea tradicional que es tenia per teoria, que partia de la concepció que tenia la filosofia moderna per teoria. La qüestió és que Horkheimer considerava que el domini de la teoria tradicional havia estat, indirectament, responsable de les barbàries que s’havien viscut al segle XX.

La teoria tradicional sorgeix de la tradició positivista i pragmàtica de les ciències socials, que intentaven acostar-la a les ciències naturals. Quan Horkheimer (2000:25) intenta donar una definició més minuciosa del que es considera teoria tradicional fa èmfasi en l’exigència fonamental d’aquests sistemes: que totes les parts estiguin enllaçades entre sí, sense contradiccions ni discontinuïtats; això provoca que sigui necessari un sistema i llenguatge purament matemàtic, ja que cada vegada intervenen menys noms d’objectes d’experiència. Com hem dit, les ciències socials s’esforcen per imitar el model (exitós) de les ciències naturals.

Això ens fa entendre el propòsit d’aquestes teories a la pretensió d’objectivitat i neutralitat típic de les ciències naturals, considerades imparcials; és a dir, es destaca el seu caràcter autònom del coneixement, el qual, en teoria hauria d’estar al marge d’interessos i influències externes (Sarrión, 2009). Es pot caracteritzar i entendre el que busca la teoria tradicional arran de l’anàlisi de com es relaciona amb el seu entorn. La teoria tradicional concep la realitat com a



quelcom estàtic i ordenat, extern a l'investigador; entén el coneixement com una imatge matemàtica que s'ha d'expressar en un llenguatge logicomatemàtic molt analític i especialitzat, que permeti tematitzar la realitat. S'entén el coneixement com quelcom separat de la practica social, i per tant de la filosofia; que perd la importància en predomini del coneixement científic, que és considerat l'únic que pot garantir la veritat. Per això, en la teoria tradicional es considera que necessàriament s'ha d'entendre el rol del científic com el de pensador neutral.

Tejedor (2003), per altre banda, caracteritza i sintetitza la teoria tradicional en quatre punts:

- Es una mera contemplació, separada de qualsevol praxi.
- Té un caràcter desinteressat.
- Opera per derivació a partir de principis generals.
- Pressuposa la identitat i la immediatesa (però separació) subjecte - objecte i l'adequació concepte – cosa.

Horkheimer, considera que aquesta concepció tradicional de la teoria és el resultat d'una abstracció que parteix de l'activitat científica tal i com es du a terme en un nivell donat de la divisió del treball; per tant és insuficient per explicar la realitat social. La vida de la societat és el resultat del treball conjunt de diferents branques de la producció, cap branca es pot considerar autosuficient o independent, ni la pròpia ciència (Horkheimer, 2000:32); a més és incapaç de comprendre i explicar la totalitat, ja que amb la separació del subjecte i l'objecte, treu de context els seus objectes d'anàlisi, negant-li la seva historicitat.

És evident la correlació que existeix entre el positivisme i el que Horkheimer anomena "teoria tradicional". El positivisme, al no tenir en compte els contextos socials on es produeix i es legitima la ciència, acaba per mistificar la teoria. A més la ciència s'especialitza i l'especialització d'aquesta converteix el seu objecte d'estudi en quelcom abstracte i el condueix a amagar la realitat; aquest auge del positivisme en la ciència va provocar una dificultat per entendre's a si mateixa, ja que cercava poc principis protocol·laris, per fer més perfecta aquesta teoria que s'havia mistificat (Navarro, 2004). El mateix Horkheimer, després d'analitzar la societat industrial, que ha arribat a ser el que és a través

de la ciència i els avanços tècnic, indaga en els propòsits de la teoria tradicional positivista, i observa que aquesta, sota la falsa premissa de neutralitat, actua i ha actuat sempre per interessos determinats; el predomini de la teoria positivista ha associat el concepte de raó al d'utilitat. És necessari doncs, fer un anàlisi i crítica a aquesta vinculació a la que el filòsof alemany anomenarà: raó instrumental. Aquesta raó, producte del nexce entre la ciència i els sistemes de producció, considera que existeix una relació entre l'èxit i l'eficàcia (o utilitat); per aconseguir aquest èxit és necessari el domini de la natura<sup>5</sup> (tècnica). Amb l'excusa de la recerca de l'eficàcia, la ciència cerca els millors mitjans possibles per arribar a aquest fi; però en cap moment es qüestiona si el fins en els que s'arriba són raonables o no. Horkheimer (1973:27) sintetitzarà aquesta idea amb la frase: "la raó instrumental s'entrega i es sotmet a tot". Totes les societats basades en la raó instrumental han impedit que l'individu pensi per si mateix,

Al llarg de la història, la raó no ha estat una raó crítica, no ens ha duit a trobar veritats que ens orientin en la vida, que ens donin més autonomia ni més llibertat; al contrari, s'ha transformat la raó en un instrument, un instrument de domini d'uns sobre altres i explotació i domini de la natura. Aquest fet es pot observar molt clarament en el desenllaç del projecte il·lustrat, que tenia com epicentre la sobirania de la raó, el sotmetiment de la natura als humans i l'alliberació d'aquests ambicionant convertint-los en senyors del món (Sarrión, 2009), i que va concloure, primer amb l'holocaust nazi i després amb la bomba atòmica d'Hiroshima. El progrés científic havia esdevingut una nova màquina d'extermini; es diu que el propi Dr. Oppenheimer<sup>6</sup> després de veure el que havia provocat la seva invenció va enunciar: "Ara m'he convertit en la mort, destructora del món". Era evident que el projecte il·lustrat de la primacia de la raó (instrumental) havia fracassat i el projecte que pretenia ser alliberador va convertir-se en quelcom alienador. Aquesta idea del fracàs de la raó instrumental es expressada per Navarro (2004:76) de la següent manera:

---

<sup>5</sup> Horkheimer no nega que l'esser humà s'hagi servit sempre de la raó instrumental per sobreviure, ja que es necessària, però considera que no és l'única manera de racionalitat possible

<sup>6</sup> Julius Robert Oppenheimer (1904-1967) va ser el físic que va encapçalat el projecte Manhattan per al desenvolupament de les Bombes atòmiques que posteriorment serien llançades a Hiroshima i a Nagasaki, el 6 i 9 d'Agost del 1945.

La racionalidad instrumental que fundamenta la formación de las categorías del pensamiento propios de la Sociedad burguesa ha sido un revés tan radical que ahora el sujeto ilustrado se encuentra vencido, escindido, deformado. La lógica de la dominación de la ignorancia, a la que quería combatir la ilustración, ha desembocado en la dominación de la lógica.

Seguint aquesta línia, Solé i Ferré (2012:269-270) consideren que:

El pensament il·lustrat, lluny de contribuir a l'emancipació de l'ésser humà, el sotmet a la raó abstracta (cosmopolita) i a un tipus de pensament tècnic que es posa al servei del control i al domini de la natura per aconseguir un suposat progrés material de la societat. [...] La ciència esdevé, així, un nou tòtem, objecte de culte per la sensació de domini absolut sobre la naturalesa.

Acceptar aquest fracàs implicava haver de desenvolupar una nova forma d'interpretar la realitat i exercir crítiques sobre qualsevol situació social, ja que aquestes situacions no són naturals, sinó que responen a circumstàncies econòmiques i planificacions racionals instrumentals que ens han portat a la barbàrie (Solé i Ferré, 2012:269). Aquesta nova forma d'interpretar la realitat vendrà de la mà dels frankfurtians que seran els encarregats de treure a la llum les contradiccions bàsiques de la societat capitalista, utilitzant un model crític-cognoscitiu situat fora dels mecanismes de producció i reproducció de la totalitat social que la teoria tradicional intenta alimentar; és necessari un teòric diferent, per la seva naturalesa i funció, contraposat al científic o teòric tradicional (Muñoz, 2010:21). Horkheimer, doncs, anomenarà Teoria Crítica a aquesta nova concepció que pretén canviar l'objecte d'estudi analitzant les relacions entre ciència i capital i crear així un instrument idoni de la transformació revolucionària del procés capitalista.

### **2.1.2. Teoria Crítica**

La teoria crítica parteix de l'anàlisi de com l'economia liberal, en les relacions de poder i producció contemporànies, condueix sempre al monopoli de capital, de

força de treball i d'interaccions personals (formes d'actuar, consum, relació entre subjectes, dependències socials, etc.). Es diferencia d'altres teories científiques tradicionals perquè no pot ser pensada ni existiria sense la presència de les teories marxistes que proporcionen el component teòric filosòfic.(Mora, 2009). Aquesta nova forma crítica d'entendre la realitat pressuposa que la societat i les seves estructures generen una opressió i exclusió als éssers humans que la teoria tradicional, no només és incapaç de percebre, sinó que hi col·labora indirectament; per tant serà necessari una nova teoria crítica, capaç de jutjar la societat industrial avançada i l'esdevenir de la història occidental.

La feina de la teoria crítica és complicada, ja que la raó instrumental ho integra absolutament tot, fins i tot les contradiccions; ens trobem en una societat on el consum oculta a les persones els seus interessos ocults i les possibilitats d'autorealització de l'individu (Navarro, 2004:77); de la mateixa manera hi ha la dificultat afegida de que ja no es pot confiar completament amb l'anàlisi marxista de la societat perquè la tecnologia, que segons Marx havia d'alliberar a l'home ha esdevingut l'encarnació de la raó, racionalitzant així els processos i relacions de producció, sometent als individus a un domini sense precedents.

El pensament crític rebutja completament el pensament positivista de la teoria tradicional ja que considera que es distancia completament de la realitat. Una aproximació vertadera a la realitat necessita superar aquestes contradiccions positivistes per mitjà del desenvolupament de teories d'acció col·lectiva i basar-se en concepcions sobre la totalitat social a partir de les quals poder establir judicis crítics i projeccions transformadores; els frankfurtians consideren que qualsevol fenomen social s'ha de poder analitzar en la seva totalitat perquè es puguin advertir les relacions de domini i poder que es concreten de formes molt diverses i particulars<sup>7</sup> (Solé i Ferré, 2012:269); aquest anàlisi de la totalitat hauria de considerar aspectes de l'economia política en

---

<sup>7</sup> En la societat postmoderna existeixen sofisticats mecanismes de control a través de la implementació de les tecnologies de la informació i simulació. A partir del discurs aparentment democràtic i participatiu (dirigit als treballadors) es sustenta un gran aparell mundial de control i manipulació de les persones. La teoria crítica analitzarà les formes productives i els seus productes derivats, determinats per la construcció social i psicològica de necessitats abstractes i irreal, creades pels grups de poder amb la finalitat de mantenir intacte el cercle de producció. (Mora, 2009:32).

relació amb les diverses formes de producció. En el cas de la societat industrial, tenim el mode de producció capitalista, el fi del qual consisteix en l'elaboració de productes superflus, en l'intent de domini de la natura, focalitzar l'ús de la força de treball dels homes baix la premissa de: màxim rendiment menor cost, etc. desposseint, així als individus de qualsevol possibilitat d'emancipació o alliberació col·lectiva (Mora, 2009: 26).

Els frankfurtians no acceptaren la idea tradicional de realitat com quelcom estàtic i ordenat, és evident que la realitat és dinàmica i composta i no és aliena a l'investigador, per això neguen la conceptualització absoluta d'aquesta. Aquest pressupòsit de la teoria tradicional parteix de la dialèctica hegeliana, que considerava que tot allò real era racional; així ho expressa Horkheimer (2000:39):

Hegel puso de manifiesto y desarrolló estas contradicciones, per al final las reconcilió en una esfera espiritual más elevada.[...] Para él, lo universal se ha desarrollado ya adecuadamente y es idéntico con lo que se consume. La razón no necesita ser meramente crítica frente a sí misma, con Hegel se ha tornado afirmativa, antes aun de que la realidad se pueda afirmar como racional.

La dialèctica hegeliana eternitza l'estat present i impedeix qualsevol acció transformadora de la societat. Com a contraposició d'aquesta dialèctica "afirmativa" que sotmet el subjecte a la realitat, Adorno considerava necessari proposar una dialèctica negativa, que consideri que no tot el que és real ha de ser completament racional i que parteixi de la base de que no és possible determinar com hauria de ser el futur, només és possible determinar com no hauria de ser (Tejedor, 2003).

Els teòrics crítics no entenen la possibilitat del coneixement com un afer separat de la pràctica social; per ells el coneixement es dialèctic i històric i pot ser racional o negatiu. S'orienta el coneixement a una lectura de la societat com a totalitat (i no com a especialització).

Els filòsofs de l'escola de Frankfurt entenen que la teoria no pot ser imparcial (al contrari del que afirmava la teoria tradicional), no pot ser independent dels processos socials, històrics i econòmics enmig dels quals ha aparegut, aquests són els determinen l'objecte i la finalitat de la investigació.

Com hem dit anteriorment, totes les teories tradicionals estan sostingudes per interessos; sota la falsa promesa de neutralitat s'amaga el caràcter ideològic d'aquestes; és per això que s'ha de fer èmfasi en la totalitat de la investigació social, i entendre, com deia Horkheimer, la societat com un tot (Tejedor, 2003). Per arribar a aquesta totalitat no es pot apostar tot al saber científic, encobridor de la realitat, és necessari que per no arribar al mateix desenllaç de l'auge de la raó instrumental s'aposti per l'interdisciplina i diàleg entre sabers; ciència i humanitats han d'anar junts per revisar les condicions que s'amaguen darrera la teoria per no cometre els mateixos errors del passat.

L'actitud de l'investigador crític ha de ser sempre crítica i orientada a la pràctica social i a l'emancipació humana; desvetllant els aspectes ideològics i repressius de la societat i la cultura. Horkheimer (2000:56) ho plasmarà amb la següent cita: "El teórico (es aquel) cuya ocupación consiste en acelerar un proceso que debe conducir a la sociedad sin injusticia". L'investigador doncs, no serà aquell investigador tradicional, neutral, defensor del principi de no-valoració com a criteri imprescindible d'objectivitat teòrica; l'investigador crític estarà al servei de l'emancipació de l'esser humà a través d'una praxis alliberadora, unint teoria amb pràctica, els dos pols de la teoria crítica (Tejedor, 2003). Perquè això es compleixi es necessita un llarg procés de formació d'educació crítica, política, tècnica i alliberadora (Mora, 2009:28)

Partint dels principis bàsics de tota construcció filosòfica, la teoria crítica assumeix l'estatus de teoria, que significa un canvi epistemològic perquè no consisteix en qualsevol teoria, sinó en una teoria generada per l'anàlisi marxista (material) de la societat i la història. Mora (2009:33-39) considera que aquesta nova teoria té uns objectius implícits:

- Pretén desvetllar a través de processos d'aclariment i discussió de les contradiccions latents implícites de les societats actuals, per això s'encarregarà d'analitzar minuciosament les relacions de poder entre subjectes d'un determinat grup social.
- Intenta superar les posicions positivistes imposades per les tendències convencionals de la ciència i les formes de producció de coneixements a

partir d'orientacions úniques d'interpretació, comprensió i transformació del món social i natural.

- Pretén delimitar l'explicació filosòfica general de les ciències, en especial el camp de les ciències socials i delimitar també el component dogmàtic de les ciències i la reproducció de coneixements de forma similar a les tendències positivistes.

Determinar de forma particular el que és la teoria crítica, les seves característiques, el seus propòsits, és una feina fictícia i complexa; ja que el propi Horkheimer en el famós assaig en qüestió no desenvolupa de forma esquemàtica aquestes idees que hem expressat anteriorment, de fet no hi estaria d'acord ja que afirma que “No hay criterios generales para la teoría crítica como un todo” (Horkheimer, 2000:76); les idees i propòsits de la teoria crítica es poden veure implícits dins el text, però sempre donen lloc a interpretacions. De fet la teoria crítica no només serà cosa de Horkheimer, aquesta idea originària expressada en *Teoria Tradicional i Teoria Crítica*, no és més que això, un punt de partida, d'una idea que se n'anirà desenvolupant progressivament al llarg de les diverses publicacions dels altres filòsofs frankfurtians. Per tant per caracteritzar completament l'esdevenir de la Teoria Crítica s'haurien de tenir en compte totes les aportacions posteriors a la primera generació de l'escola de Frankfurt, feina realment complicada i etèria.

El que sí que és cert, i com a mode de conclusió, és que podem resumir el que és, o hauria de ser la Teoria Crítica (segons els primers frankfurtians i concretament Horkheimer), en cinc característiques claus, necessàries i permanents, que sintetitzarien tot l'apartat anterior:

- Anàlisi de qualsevol fenomen des de la totalitat.
- Rebuig del positivisme, el científicisme i l'objectivisme.
- Interpretació de la realitat com quelcom dinàmic i compost (a vegades irracional).
- Necessitat de la interdisciplina entre sabers.

- L'actitud sempre anirà orientada a la pràctica social (relació investigació – societat)

Com a conclusió de l'assaig *Teoria Tradicional i Teoria Crítica*, Horkheimer encomana a la teoria crítica un missió imprescindible i transcendental perquè la societat no cometi els mateixos errors del passat i pugui, a la fi ser lliure.

El futuro de la humanidad depende hoy de la existencia de la actitud crítica. [...] La actividad del pensamiento consiste en determinar por sí misma qué debe hacer la teoría, para qué debe servir, y no solo en algunas de sus partes, sino en su totalidad. (Horkheimer, 2000:77)

Aquesta missió no és altre que la utilització i acceptació de les premisses i supòsits de la teoria crítica per inculcar als individus una actitud crítica, autònoma que els proporcioni llibertat d'opinió i reflexió i es pugui construir així un món més just i lliure. Educar als individus en aquesta actitud és una feina que s'hauria de fer a tothom i des de ben joves. Hem parlat de científics, de filòsofs, de psicòlegs, etc. Cada un té la seva funció en el desenllaç d'aquest projecte; però pel que fa a l'educació amb valors i actitud crítica, és necessari la figura d'un nou subjecte, que tengui la capacitat d'ensenyar a pensar i a reflexionar als joves, que són el futur de la societat; aquesta figura, igual d'important per la consolidació de la societat crítica que els esmentats anteriorment, serà la del professor o docent, capaç d'utilitzar una didàctica crítica que permeti alliberar als seus alumnes i combini la teoria apresada amb la pràctica social.

## **2.2. Pedagogia Tradicional i Pedagogia Crítica**

Després de veure i analitzar les característiques, mancances i perills de la teoria tradicional que els teòrics frankfurtians varen destapar i conèixer la seva proposta de contraposició i superació d'aquesta, la necessària teoria crítica; és impossible no veure aquesta dicotomia reflectida en altres afers i institucions socials.

Crec que és legítim acceptar que una de les institucions més importants de la societat és l'escola. És allà on s'eduquen els futurs ciutadans del món i de



la qual depèn el naixement, l'existència, l'educació i la continuïtat de la necessària actitud crítica, de la qual els frankfurtians varen sembrar les bases. Per instruir als alumnes en una actitud crítica, primer hi ha d'haver una predisposició total de tots els agents de la comunitat educativa: docents, centre, comunitat, conselleria, govern central, etc... Clar, és evident que aquesta predisposició total no existeix, l'ombra de la tradició és molt allargada i innovar moltes vegades genera inseguretats. Vivim a una societat hiperaccelerada en constant canvi, tot el que ens envolta està canviant i avançant molt ràpidament, per això resulta tan curiós observar que, llevant les noves tecnologies de l'aula, les metodologies, la forma d'ensenyar, la figura del docent, les avaluacions, i els fins de l'ensenyament són pràcticament els mateixos que fa cinquanta anys; tot el que ens envolta ha canviat i ha evolucionat, en canvi l'escola s'ha quedat estancada en la mateixa pedagogia... això ha estat així, per què no ha pogut adaptar-se?... o per què no ha volgut?

En les properes pàgines intentaré caracteritzar com sorgeix aquesta pedagogia tradicional, immutable i hegemònica que constantment es nega a ser superada; i a veure les similituds, sobretot pel que fa als fins, que aquesta engloba amb el que Horkheimer anomenava Teoria Tradicional. De la mateixa manera intentaré exposar com també neixen pedagogies d'orientació contrària, que intenten superar a la didàctica tradicional; concretament em centraré en la didàctica o pedagogia crítica, una forma d'entendre l'educació molt influïda pels propòsits i fins de la teoria crítica desenvolupada pels frankfurtians.

### **2.2.1. Pedagogia Tradicional**

Entenem la pedagogia tradicional, com aquell tipus formació sorgida al segle XVII a Europa, que es desenvolupa definitivament en els segles XVIII i XIX amb l'aparició de l'educació pública<sup>8</sup>. Aquesta forma d'entendre l'educació sorgeix

---

<sup>8</sup> Potser seria més adient dir que l'educació "tradicional" s'estandarditza, i no que sorgeix, ja que es podria considerar que la forma primitiva d'aquest estil d'educació neix ja en els monestirs de l'alta edat mitjana; i que posteriorment Jan Comenius (1592-1670) va adoptar alguns ideals d'aquesta per dur a terme la seva reforma educativa. Així i tot no es fins a la revolució industrial que aquest model es consolida i s'aplica a la majoria d'escoles.

arran de la divisió de la societat en classes i l'aparició d'una nova classe social: la burgesia. Encara que el suposat objectiu de la doctrina social del liberalisme concedeix un gran valor a l'escola com a institució per a la construcció de l'individu, i que en el seu moment aquesta metodologia d'ensenyança va ser un avanç molt enfocat al progrés, és evident que aquest projecte amagava una altre realitat. Aquesta nova classe social dominant, la burgesia, concedeix un gran valor als avanços científics i tècnics, gràcies a ells poden preparar a les classes populars per una millor participació en la cadena de producció.

L'objectiu d'aquesta educació era preparar a l'alumne per desenvolupar els papers socials d'acord amb les aptituds individuals, adaptant-se als valors i normes vigents de la societat del moment. Clar, en l'època industrial interessava que els alumnes sortissin de l'escola capacitats per seguir instruccions i ser el màxim eficients possibles; de la mateixa manera també era necessari que no sortissin amb gaire autonomia o capacitat crítica, ja que en un futur podrien esdevenir esvalotadors; l'educació pública (entesa com l'entenem avui en dia) s'estandarditza doncs, amb el fi de formar persones aptes pel que en aquell moment es considerava el futur: la producció massiva en línia. Aquest model va destacar entre d'altres ja que permetia estandarditzar els coneixements, a més era molt més eficient ja que un sol professor podia encarregar-se de l'educació d'una gran quantitat d'alumnes distribuïts en diferents aules.

És en la relació professor-alumne on millor es pot observar quins són els principis d'aquesta pedagogia. El docent és considerat el centre del procés d'ensenyament, té la funció de transmetre coneixements cap als seus alumnes, és ell el que pensa, els alumnes prenen nota; la forma de donar classe sol esser la classe magistral, amb caire autoritari, donant molta importància al respecte a la figura del docent, s'anul·la la comunicació entre alumnes, els alumnes callen, escolten i escriuen, això provoca una distància i desconfiança entre alumne i professor. Especialment revelador és l'anàlisi que farà Jackson (2002:166) respecte al paper del docent en la pedagogia tradicional:

En la tradició, el docent ocupa el lloc de l'expert en dues formes diferents. [...] Al mateix temps es suposa que el docent té la idoneïtat pràctica requerida per transmetre gran part del seu coneixement substantiu als alumnes. Aquesta última massa de coneixements,

representa lo que podríem denominar la perícia metodologia del docent. Els alumnes en canvi podrien caracteritzar-se com doblement ignorants. No saben lo que sap el docent, substantivament parlant, ni saben com ensenyar-lo. Aquesta condició de doble ignorància els col·loca per davall del docent en el pla epistemològic, independentment del lloc que ocupen en relació amb altres atributs i jerarquies socials.

La metodologia, al ser purament una exposició de continguts, eximeix de qualsevol autonomia als alumnes, que esdevenen elements passius i es limiten a obeir les directrius del professor (seure, treure el llibre per X pàgina, fer X activitat, etc...). L'aprenentatge sempre és de memorització i repetició de conceptes exposats prèviament, s'ensenyà només a preparar la resposta única i correcta. Aquests "coneixements", que no són més que memoritzacions de teories transmeses verbalment de forma descriptiva i fragmentades, desvinculades de la totalitat, s'avaluen per part dels professors. A vegades són avaluacions diàries amb preguntes orals, però normalment es fan proves escrites on s'avalua el que l'alumne ha memoritzat i només es valora allò que es pot qualificar numèricament, sense donar importància en si ha entès res o ha après alguna cosa. Giroux (2019) també fa referència al currículum ocult que es transmet amb aquestes pràctiques de la pedagogia tradicional:

Quan poses els infants en files i els dius que no poden parlar i t'han d'escoltar a tu com a professor, el currículum ocult que es transmet és que no tenen dret a parlar, no tenen dret a ser part de la forma d'educar. Quan un docent s'aixeca i diu que té l'autoritat a la classe i no la pot qüestionar ningú, el que no es diu és que els està ensenyant a ser passius i a no demanar responsabilitats al poder; no ho diu, però el currículum ocult és molt clar. Si examines el que realment s'ensenyà allà, veus que l'educació és una forma de silenciament.

Després d'haver analitzat de forma superflua les característiques d'aquesta pedagogia que anomenarem tradicional, és inevitable comparar-la amb l'actualitat; el resultat de la comparació és preocupant; és evident que la majoria de nosaltres a la nostra vida escolar hem tingut, a moltes de les nostres classes, professors amb un enfocament d'aquest tipus. Estem parlant de més de dos-cents anys de diferència entre que s'estandarditza aquest model i l'actualitat,

si ens aturem a mirar com ha canviat la societat, no s'entén perquè la forma d'entendre l'educació ha canviat tan poc i s'ha mantingut tant estàtica. No es pot negar que la pedagogia contemporània hagi lluitat per superar aquest paradigma, ja que és cert que han aparegut milers de didàctiques i metodologies innovadores; però al cap i a la fi, al menys al nostre país, no s'ha lluitat per posar-les en pràctica, només ho han intentat alguns centres i docents puntuals; clar, encara que existeixi la voluntat d'aplicar noves formes pedagògiques moltes vegades el currículum ho dificulta, i la responsabilitat recau en el docent, que per molta voluntat que tingui sempre es trobarà amb obstacles burocràtics.

Analitzar el perquè la pedagogia aplicada per les institucions educatives ha canviat tan poc és una feina molt complexa d'analitzar on hi entren molts de factors. Més fàcil d'analitzar és la estreta relació que guarden els preceptes de la pedagogia tradicional amb el que Horkheimer anomenà Teoria Tradicional i que hem desenvolupat anteriorment. Existeixen una sèrie de característiques comuns en els dos idearis:

- La Teoria Tradicional considera la realitat com a quelcom etern i immutable. Les pedagogies tradicional expliquen la realitat subjectiva inamovible entesa pel professor, no existeix la possibilitat de qüestionar-la.
- Molta importància a la contemplació, inexistència de praxis.
- Els dos fan èmfasis i pretenen cercar una neutralitat, eximint qualsevol element crític.
- La Teoria Tradicional presenta un distanciament entre practica científica i practica social. D'igual manera, les Pedagogies tradicionals consideren que no s'ha de mesclar el que s'ensenya a l'aula amb el que passa a la societat, el compromís de l'escola és amb la cultura, els problemes socials pertanyen a la societat.
- Ni el científic tradicional ni el professor tradicional entenen la realitat com una totalitat, es disgrega la realitat.
- Es busca el coneixement amb anàlisis, però no es fa una valoració crítica d'aquest.

- Tant la Teoria Tradicional com la Pedagogia Tradicional estan enfocades a la discussió sobre els mitjans, ja que els fins són inqüestionables.

De totes les característiques esmentades, considero que la més reveladora és la darrera; la Pedagogia Tradicional és la culminació de la Raó Instrumental aplicada a l'educació; tots els esforços van enfocats en crear alumnes "útils". Al llarg de la història tots els pobles educadors han assignat diversos fins a l'educació<sup>9</sup>, l'educació tradicional de l'època industrial té assignat un fi centrat en la competitivitat i l'hegemonització del mode de producció dominant. Es creen professionals d'un sector però aquests són persones que no es qüestionen res, sense capacitat crítica; es busca que l'alumne surti preparat per ser bo a la seva feina, i no es preocupa ni es dona importància en si aquest serà bon ciutadà o sabrà enfrontar els problemes i injustícies que trobarà a la societat. És a dir, pretén convertir a l'home en un ésser que té com a única finalitat produir mercaderies per vendre mercaderies i després comprar mercaderies per vendre mercaderies i així successivament fins el final de la seva existència (Navarro, 2004:81). En aquest context l'educació queda reduïda a un procés constant de reproducció de la ideologia dominant.

Per tal de superar aquesta Pedagogia Tradicional, tan present avui en dia a l'aula, es varen anar desenvolupant propostes d'educació alternativa: l'Escola Nova, la pedagogia activa, l'educació horitzontal, l'educació holística, la pedagogia crítica, etc... El ventall de propostes innovadores és molt estens, però com hem dit, cap d'elles ha aconseguit alterar els currículums i la pedagogia tradicional segueix allà, com un dinosaure inamovible. Cal dir, que moltes de les pedagogies que es venen com a innovadores, segueixen mantenint els preceptes de la pedagogia tradicional, l'únic que fan és adornar-la. Probablement una de les noves formes d'entendre l'educació, que més aposten per una ruptura total amb la pedagogia tradicional, és la pedagogia crítica sorgida a la segona mitat del segle XX.

---

<sup>9</sup> A l'Antiga Grècia el fi de l'educació era la formació de la Polis, a la Baixa Edat Mitjana a Europa el fi era la consolidació del regne de Déu, durant la Il·lustració el fi era el desenvolupament de la raó i la construcció dels estats nacionals (Navarro, 2004:81).

### 2.2.2. Pedagogia Crítica

La Pedagogia Crítica sorgeix arran del pensament sociològic extret de l'Escola de Frankfurt; Habermas, màxim exponent de la segona generació, buscarà reconsiderar l'acció personal de la Teoria Crítica exposada pels pensadors de la primera generació.

Pedagògicament parlant, aquesta corrent arriba al camp de l'educació arran de la publicació de dues obres claus, que assentaran les bases d'aquesta forma d'entendre l'educació: *Pedagogia del oprimido* (1968) de Paulo Freire i *Teoria Crítica de la Enseñanza* (1988) de Carr i Kemmis. El que proposen aquests autors, influïts pels propòsits de la Teoria Crítica, és un enfocament pràctic del fet educatiu, una reflexió col·lectiva (docents i alumnes) sobre els problemes comuns. El punt de partida és la reflexió i l'anàlisi de la problemàtica social i les seves relacions dialèctiques, establint l'acció com un aspecte important d'un procés que revalora la formació docent, proposant nous elements per el procés d'aprenentatge (Rojas, 2009:101).

La finalitat del projecte d'educació crítica és iniciar i acompanyar l'activitat educativa dels processos d'aprenentatge a través de la reflexió política i la comprensió bàsica de les interaccions socials analitzades en el seu context sociohistòric. La formació política de cada persona permet establir relacions apropiades entre subjecte i societat, així com la construcció d'una societat igualitària, democràtica, autèntica, lliure i emancipada. L'educació, des de la perspectiva de la Teoria Crítica, té com a objectiu bàsic l'alliberació i destrucció del domini personal i social, intenta ajudar als estudiants a qüestionar i desafiar la dominació, les creences i pràctiques que la generen. Es considera, doncs, que qualsevol acte educatiu implica un posicionament polític; els conceptes educació, pedagogia i didàctica no poden ser considerats com a tal si no tenen un component crític, reflexiu i polític (Mora, 2009:46-47).

L'educació crítica tendeix sempre a buscar l'emancipació de l'alumne; aquest concepte d'emancipació, però, pot ser problemàtic. Navarro (2004:79) considera que l'educació emancipadora ha de servir per posar en marxa aquells processos de socialització, aprenentatge i pensaments que contribueixin a alliberar els subjectes. L'emancipació ha de ser compresa com autoalliberació

política i social de l'individu per capacitar-lo a assajar nous models socials que corresponguin als seus interessos. L'educació emancipadora intenta reduir les repercussions i funcions de domini alienant de la societat i de l'autoritat pedagògica que el reflexa, així com fomentar la crítica en lloc de l'adaptació, la independència en lloc de la dependència. Per altre banda David Mora (2009:48) considera que no hem d'oblidar que l'emancipació és un concepte dialèctic, això fa que existeixi el perill d'un retrocés; per disminuir aquest potencial és necessari el desenvolupament de processos d'aprenentatge i ensenyament crítics, reflexius, actius, investigadors i transformadors.

La resposta a la pregunta de com aconseguir fer realitat aquesta educació es troba a les arrels mateixes de la teoria crítica que desconfia de la comprensió de les teories científiques per si soles. La teoria crítica en l'educació ha de posar en evidència el caràcter històric-social i dependent del sistema, que influeix en el món educatiu i tantejar les possibilitats d'intervenció i de canvi. La pedagogia crítica considera que l'educació s'ha de convertir en un moviment obert per aconseguir la conformació de societats igualitàries on es superi l'opressió discriminació, explotació i exclusió. Els objectius fonamentals de la pedagogia són la alliberació total del subjecte i l'organització igualitària de la societat.

Pel que fa a la relació professor-alumne, aquesta és completament distant de la que proposa la pedagogia tradicional. El docent en la pedagogia crítica no és el centre de l'educació ni el senyor de tot el saber, és l'encarregat de dirigir l'aprenentatge, de despertar l'interès, és un facilitador que estimula experiències en els alumnes per així aconseguir una millor comprensió i reflexió per part d'ells; la relació és bidireccional, hi ha comunicació horitzontal i enteniment entre alumne i docent<sup>10</sup>. Rojas considerarà (2009:95) que la didàctica crítica planteja la conversió del docent tradicional dogmàtic a un docent professional interessat per qüestionar el procés d'aprenentatge i ensenyament, amb l'objectiu d'aconseguir una consciència crítica de la seva acció docent, ja que contínuament sotmetrà la seva feina a una continua reflexió amb el fi de construir

---

<sup>10</sup> La pedagogia crítica parteix de l'idea gramsciana de que els humans, com a éssers polítics, conviuen amb altres persones i per tant, ningú educa a ningú i ningú s'educa a ell mateix sinó que les persones s'eduquen entre si

una millor educació. El docent Crític entendre i realitzarà, doncs, la seva pràctica educativa interrelacionant teoria, investigació i practica ja que entén que no es pot seguir actuant de forma dogmàtica, amb absència de consciència històrica i social i pensar en els continguts com quelcom desconnectat un dels altres, com a productes impersonals, a històrics i descontextualitzats; per això el docent ha de saber interpretar la transformació social per comprendre i participar en la construcció d'una societat diferent.

Pel que fa a la metodologia, les activitats busquen despertar en l'alumne un esperit crític en el coneixement donat; el docent sempre donarà uns enunciats però és el propi alumne el que ha de separar i reflexionar de forma pròpia quins d'aquells considera vàlids i quins no, fent un recorregut per diferents punts de vista d'una mateixa realitat canviant, complexa i multidimensional. L'avaluació no es fa amb un examen tradicional; el procés d'avaluació s'entén com quelcom més ampli; el docent emet judicis de valor basats en aspectes quantitius i qualitius a partir d'uns criteris d'avaluació amb la finalitat de realimentar l'acció tant del docent com de l'estudiant.

Referent a les activitats, això dependrà molt del docent, això si, el debat, la crítica i el diàleg sempre hi estaran present. L'escola, com a institució política és el primer espai on es practica el diàleg i es sembren les primeres llavors d'una ciutadania crítica i activa, és el lloc on l'individu comença a conuiu democràticament. En la didàctica crítica el debat i el diàleg tenen un paper fonamental; la conversa educativa hauria d'adquirir un cert grau d'exemplaritat moral i democràtica. A vegades el diàleg girarà al voltant de preguntes molt senzilles "Què ha passat?" o "Per què ha passat?", a cops aquestes preguntes porten a més preguntes i la conversa va fluïnt, en altres ocasions s'ha d'organitzar al voltant amb finalitats i registres diferents; es parla sobre les fonts, sobre la rellevància, sobre els posicionaments ideològics, sobre possibles relacions i comparacions, sobre de qui és aquell punt de vista i quins són els seus trets singulars, sobre hipòtesis o suposicions, etc.. L'objectiu de la conversa no és convèncer ni persuadir a l'altre, ni tampoc arribar a una veritat, sinó formar mentalitats crítiques que no acceptin tot allò que els ve donat; la importància no es tant en la conclusió en la que s'arriba, sinó en la forma de pensar i construir



el coneixement (Carbonell, 2018:71-73). Així i tot, el diàleg i el debat no són l'únic mètode per formar mentalitats crítiques, hi ha moltes vies que promouen les habilitats del pensament: argumentar en rigor, emetre judicis del que es veu, reflexionant contínuament, fer entendre la realitat complexa i canviant, etc. així de bé ho exposa el propi Carbonell (2018:67):

La bona educació renovadora i crítica sempre s'ha esforçat, en els comentaris de text i en nombroses activitats, a distingir entre la descripció del que passa i els registres d'opinió i interpretació. Aquesta distinció segueix sent un dels objectius bàsics de l'educació ètico-política a l'hora d'avançar en la comprensió de la realitat i la recerca de la veritat.

Com hem vist, l'educació des de la perspectiva de la Teoria Crítica, parteix de la necessitat d'organitzar i estructurar la societat a partir de principis totalment diferents als empleats en la pedagogia tradicional de les societats capitalistes. Com a síntesi, podríem caracteritzar a la pedagogia crítica de la següent manera:

- Considera que la didàctica i el mètode no poden estar separades de l'accionar polític; l'educació s'orientarà cap a la llibertat possibilitant el pensament crític.
- No es pot preguntar només per límits, debilitats, parcialitats, dificultats i conflictes de la societat, també ha de buscar les possibilitats per donar-li una solució (Navarro, 2004:82).
- El protagonista és el subjecte: a partir de la seva experiència adquireix una consciència crítica de si mateix i de la realitat, per transformar-la. Es a dir, davant d'un esdeveniment sempre es pregunta quina és la finalitat i que hi ha al darrera (Carbonell, 2018:95)
- Lliga el coneixement amb el món social, dota a l'alumne amb elements per analitzar, valorar i criticar la realitat. Es fa èmfasi a enfortir el pensament democràtic per assumir els problemes i les alternatives de solució possibles.
- Té en compte, tant els mitjans com els fins, que són sempre qüestionats.

- Opta per ensenyar a preguntar i admet diverses respostes; considera que l'opinió s'ha de formar a partir de veure i analitzar un tema des de diferents de vista (Carbonell, 2018:70)
- Entén la realitat com una totalitat, dinàmica i composta, per tant, tendeix sempre cap a l'educació interdisciplinària.

Així doncs, podem dir que aquest tipus de pedagogia fomenta la reflexió i acció permanent dels alumnes, els fa sensibilitzar amb problemàtiques socials, impulsant i aprofundint la investigació-acció d'una qüestió social determinada amb l'objectiu que s'extreguin solucions als diferents problemes tractats.

### **2.2.3. Algunes consideracions de la Pedagogia Crítica**

#### La innovació i la Didàctica Crítica

Com hem dit anteriorment, no totes les noves pedagogies i metodologies es poden considerar crítiques; el fet de que una metodologia sigui innovadora i totalment rupturista amb el que s'ha vist fins el moment, no és condició suficient per afirmar que es tracti d'una superació de la pedagogia tradicional. Moltes pedagogies innovadores sorgides recentment aposten per models d'educació completament diferents al tradicional, però moltes vegades tenen la mateixa finalitat i característiques que aquest: inexistència de praxis i crítica, pretensió de neutralitat, èmfasi en els fins, etc. Per tant, és important veure si es tracten de metodologies que obrin camins per la transformació social o no són més que una modernització de lo tradicional per adaptar-se a l'*status quo* del poder. No hem de confondre modernització amb innovació pedagògica transformadora, hi pot haver actuacions eficients que millorin l'ensenyament i no per això són transformadores (Carbonell, 2018:99).

Un exemple bastant paradigmàtic és el que ens presenta De Castro (2019): els darrers anys les metodologies vinculades amb les noves tecnologies han esdevingut en auge, utilitzades per gran part del professorat, alguns docents han dedicat completament la seva didàctica a la xarxa d'internet, la raó perquè un numero tan elevat de docents hagi optat per aquestes metodologies es deu a

una qüestió purament tècnica i productiva: les suits online són molt útils, molt funcionals, molt completes i faciliten el treball del docent. El fet de que els mètodes siguin completament diferents al tradicional no es deu a que s'hagi canviat la forma de veure la pedagogia, sinó simplement a que la tecnologia ha evolucionat; si s'utilitza constantment la suit per fer activitats, penjar materials i avaluar de la mateixa manera, el rerefons de la pedagogia tradicional estarà present en tot moment: no existirà una resposta crítica per part de l'alumne, que estarà encara més allunyat del seu professor; es continuarà valorant només la finalitat, sense qüestionar-la; ja que a canvi de comoditat es cediran a gran multinacionals de la internet informació privada de tots als alumnes, etc... el que pretenc no és criticar l'ensenyament online, ja que només és un exemple que es pot extrapolar a un gran nombre de noves pedagogies que es venen com a "innovadores" i alternatives però que al cap i la fi els resultats son els mateixos que en la didàctica tradicional, és a dir: es canvia tot per no canviar res. No pretenc fer una crítica a les noves metodologies, ja que moltes d'elles són molt interessants i útils, només vull deixar clar que utilitzar noves metodologies no significa canviar el paradigma educatiu, ni molt manco.

### La Pedagogia Crítica en el Currículum oficial

Pel que fa al currículum, l'entendem com un conjunt de competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics, objectius i criteris d'avaluació que s'ensenyen en un programa educatiu. Aquest currículum esta fixat per l'administració pública. Rojas (2009:103-104) apunta a que el currículum és un projecte dissenyat per una situació educativa que serveix d'orientació per a l'acció pedagògica, marca els objectius definint on es vol arribar i decideix sobre els continguts que intenta transmetre. Segon s'opti per una forma o altre de fonamentació de l'ensenyament i de l'educació, el currículum pot ser més o menys obert o tancat. Alguns autors com Rodríguez Rojo (2005) consideren que per aplicar la didàctica crítica és necessari, abans, modificar els currículums i apostar per un currículum crític; entès pel propi Rodríguez com aquella proposta o projecte, d'influència de l'Escola de Frankfurt, que s'ofereix a una situació educativa amb la intenció de

contribuir a canviar la situació social educativa; tenint en compte que canviar suposa passar d'un estat a l'altre, d'una interpretació a l'altre, que implica el coneixement i domini de matèries instrumentals, acadèmiques, escolars i vitals.

Personalment considero que basant-me en el currículums de Valors Ètics i de Filosofia (Decret 34/2015, de 15 de maig) no existeix un impediment a l'hora d'aplicar una metodologia crítica, evidentment si existís un currículum crític<sup>11</sup> i una llei educativa més oberta en aquestes qüestions seria molt més fàcil integrar l'educació crítica a totes les esferes de l'educació. Per desenvolupar una didàctica crítica seguint el currículum actual s'ha de forçar-lo un poc i intentar salvar les dificultats, ja que ens trobarem inevitablement algunes traves. El currículum de filosofia (batxillerat) en si té continguts que permeten donar peu a una didàctica crítica: Saber i praxi, desenvolupament científic, disputes polítiques, models de relacions de producció, reflexions d'economia, importància de la retòrica i el discurs, drets humans, etc. Però a la vegada existeixen traves per dur-lo a terme, com ara el gran nombre de continguts a treballar, impossible de treballar-los tots a no ser que es dediquin una mitjana de 10 minuts per contingut, això provoca que es vegin moltes coses de forma supèrflua però sense la possibilitat d'indagar en cap. Un altre cas és el currículum de Història de la Filosofia, molt interessant i que es podria treballar molt bé baix el meu punt de vista, la gran traves que hi trobem és la selectivitat, per tant el coneixement adquirit en aquesta assignatura serà purament instrumental, enfocat només al fi darrer: treure nota a la selectivitat; idea completament contraposada a la defensada en aquest treball. Per tant l'aplicació d'una didàctica crítica a Segon de Batxillerat quedaria descartada, i seria necessari canviar la llei educativa i la PBAU, per poder dur-la a terme.

Dit això, crec que llevat de Història de la Filosofia, a les altres assignatures de filosofia que es poden donar sí que hi ha una finestra oberta a la possibilitat d'una didàctica crítica, ja que això depèn principalment de l'autonomia del

---

<sup>11</sup> El currículum crític ofereix una visió de la realitat com un procés canviant i discontinu els agents del qual són els éssers humans. La funció del currículum crític no és reflectir una realitat fixa, sinó reflexionar sobre la realitat social. Aquest nou currículum està obert a la incorporació de les noves produccions científiques, artístiques i culturals, així com a les narratives massa sovint silenciades i marginades (Carbonell, 2018:95-96)

docent, de les metodologies que utilitzi i des aspectes pedagògics més que dels continguts que es puguin arribar a treballar.

### Política en l'educació?

Hem vist que la pedagogia, la didàctica i el mètode, des de la Teoria Crítica, assumeixen una concepció crítica, reflexiva, emancipador i política de la pràctica educativa (Mora, 2009:52). És a partir d'aquí que sorgeix la Pedagogia Crítica, entesa com a praxis alliberadora capaç de dotar als alumnes amb unes competències i valors, que l'educació tradicional havia encobert, ja que aquest model educatiu depèn estructuralment de la ideologia dominant. Podem dir que és pràcticament impossible concebre la pedagogia crítica com a quelcom aïllat del conjunt de l'estructura política hegemònica (Solé i Ferré, 2012:274).

Els pedagogs crítics consideren que és necessari plantejar-se aquest tipus d'educació, ja que és l'única que habilita a l'home per la discussió de la seva problemàtica, que adverteix als alumnes dels perills dels seus temps i els ensenya a lluitar per un món més just; és una educació que permet col·locar un diàleg entre iguals i permeti les revisions i anàlisis crítics a allò entès com a "realitat".

Adorno va dir que les futures generacions havien d'estar educades de tal forma que Auschwitz no es repetís mai més, i crec que aquesta expressió és la que millor serveix per il·lustrar la necessitat i el significat d'una educació crítica i emancipadora (Montesinos, 2011:81). Per dur a terme aquesta comesa no es pot entendre la pedagogia només com un instrument per el perfeccionament de la pràctica escolar, és necessari situar l'educació en una perspectiva teòrico-pràctica que rompi definitivament aquell model pedagògic tradicional que s'ha fetitxitzat i perpetuat (Rojas, 2009:98).

L'escola, entesa com un esdeveniment polític, ha d'entendre la docència com a una "aventura" dinàmica i apassionant en la que s'ha de recollir la problemàtica social per analitzar-la i proposar solucions. Transformar la realitat no es simplement canviar-la o adaptar-la a les necessitats immediates, també es conceptuar-la des de la consciència

social, des de el treball en equip, des de la consolidació de la investigació permanent, etc. (Ramírez Bravo, 2008:111)

No es pot entendre doncs, baix la perspectiva de la pedagogia crítica, una educació sense política; un tema de debat molt actual i problemàtic que intentaré abordar i justificar en el següent apartat.

### Una educació emancipadora i política

Aristòtil en el segle IV a.C. va afirmar que l'esser humà era un *zòon politikon*, un animal polític, que a diferència dels altres animals posseeix la capacitat de relacionar-se políticament i cívicament en societat, aquests podran aconseguir la felicitat i la justícia de forma social relacionant-se amb els altres. Avui en dia el concepte de política provoca rebuig, probablement perquè es vincula política a la classe política i no al seu significat etimològic originari: fer vida a la polis. Per tant hem d'entendre la política com l'ètica de la vida quotidiana, una unió de tres elements: bé, polis i praxis.

Aquest rebuig cap a la educació política també ve donat arran de la creença, ja mitificada per la pedagogia tradicional, de que l'escola ha de ser un afer separat de la pràctica social, neutral i objectiva deslligada de les opcions socials, polítiques i ideològiques. La pretensió de la neutralitat pròpia de l'educació tradicional, té el mateix fonament que la Teoria Tradicional de la que parlava Horkheimer: la instrumentalitat. Curiosament, quan Carbonell (2018:19/28) critica la neutralitat de l'educació tradicional, empra el mateix argument que Horkheimer per criticar la Teoria Tradicional: considera que la coartada de la neutralitat és una coartada ideològica que utilitzen els poders fàctics per perpetuar el seu poder i restringir la llibertat; pretendre a la neutralitat és una fal·làcia que no s'aguanta, ja que amaga la realitat i no fa altre cosa que reproduir l'ordre establert i els interessos dels sectors més poderosos. La neutralitat no es pot entendre com una qualitat ni una virtut, és pot entendre millor com una trampa ja que realment no existeix. Freire (1990) dirà al respecte que els que parlen de neutralitat són els que tenen por a perdre el dret a utilitzar la

seva no neutralitat al seu favor. Henry Giroux (2019) també sintetitza molt bé aquesta idea amb les següents paraules:

Aquesta defensa d'una neutralitat sempre m'ha semblat la base per a una mena de política feixista, perquè amaga el rol ideològic de l'educació, el rol que té a l'hora de produir formes particulars de coneixement, de poder, de valors socials, d'agència, de narratives sobre el món... És impossible que l'educació sigui neutral, i qui defensa que ha de ser neutral el que està dient és que ningú ha de retre'n comptes, que les persones que produeixen aquesta forma d'educació es fan invisibles quan diuen que és neutral. Per tant, no pots identificar els processos ideològics, polítics, de poder. Això és precisament el que volen, perquè, en les pitjors formes, el poder es fa invisible, i la noció que l'educació és neutral és una manera de fer que les persones que tenen el poder es facin invisibles i que no puguem identificar la propaganda.

Moltes vegades, els més interessats en perpetuar aquesta neutralitat han fet campanya per ella afirmant, que si no hi ha una escola neutral i objectiva, hi haurà una escola adoctrinadora; evidentment aquest argument es completament fal·laç i a continuació intentaré demostrar-ho. Que l'adoctrinament i la manipulació existeixen no es pot negar, ja que qualsevol règim, en una proporció més gran o més petita intenta influir en l'opinió pública: a els consumidors i votants. Des de la creació dels estats moderns, el procés de formació i socialització de la infància i la joventut s'ha portat a terme a través de l'adoctrinament i la inculcació ideològica dels coneixements, valors, idees i pautes de comportament de l'ordre econòmic, polític i moral establert (Carbonell, 2018:30); l'exemple més paradigmàtic és el tractat en l'apartat 2.2.1 d'aquest treball: l'educació tradicional orientada a crear individus més eficients i menys crítics. Intentar qüestionar-se la realitat i adoptar una posició crítica sobre una qüestió no és adoctrinar ni molt menys, especialment il·lustrador es l'anàlisi que fa Jordi Mir (2018:11-12):

Ensenyar no és adoctrinar [...]. L'educació no pot ser imposar [...]. Cal saber distingir entre els àmbits de coneixement en què parlem de fets, que poden ser inqüestionables, objectius, i aquells altres en els quals parlem d'interpretacions i valors, que estan mancats d'un coneixement inqüestionable.[...] Adoctrinar seria imposar una determinada forma de pensar, sobre què fer davant la pobresa, el dret a habitatge, l'accés a l'educació,

el sistema econòmic... Vol dir això que no hem de tenir cap posició? Significa que hem de mostrar una posició relativista? No. Podem tenir posició, i no per això adoctrinar, sempre que expliquem honestament i amb rigor per què hem arribat a decantar-nos per una determinada posició. Quan som docents hem d'oferir coneixements, instruments per a l'anàlisi i la reflexió, eines per plantejar preguntes, etc. però no promoure posicions concretes.

Hem de tenir en compte que la ideologia, venuda com a neutralitat, està present a l'aula, a totes les assignatures i a les intervencions docents: els llibres de text segueixen tots una tendència ideològica i això es pot observar en com tracten i enfoquen diverses temàtiques com conflictes polítics, personatges rellevants, textos elegits, etc. La manera en la que el docent està a l'aula, la forma de mirar i escoltar als alumnes, el problema que s'elegeixen en matemàtiques, les lectures elegides en llengua, la forma d'entendre la vida i extinció de les espècies a naturals i la forma d'entendre esdeveniments històrics en socials (Carbonell, 2018:48-49). No es tracta doncs de polititzar el centre educatiu, ja que aquest ja està polititzat pel mateix sistema i, com hem dit anteriorment, compromès amb els interessos del poder per mitjà dels currículums: buidant l'educació de continguts formatius (històrics, socials, etc.) i reduint-los a purs formalismes (aprendre a aprendre) (Solé i Ferré, 2012:273).

Hem de recalcar que un dels principals objectius de la pedagogia crítica és fer que els alumnes lliguin el coneixement adquirit en la teoria amb la realitat del món social; aquesta realitat s'ha d'entendre i estudiar sempre des de la seva totalitat, i s'ha de tenir en compte que hi ha moltes formes d'entendre el món i situar-se en ell. Comprendre la realitat és sempre un acte de descoberta i creació, la lectura i compressió del món es va dilucidant a mesura que anem augmentant els coneixements i lligant tots els caps que comporten la realitat social. A l'educació li toca ensenyar a llegir aquests petits grans mons que componen aquesta realitat, sense imposar cap punt de vista, sinó incorporant-los-hi tots. Hem de recordar que, com hem dit, aplicar aquest tipus de didàctica basada amb la comprensió de la realitat no serà feina fàcil, ens trobarem amb els obstacles de la pedagogia tradicional, encara presents: el model basat en la



memorització i repetició dels continguts, i la fragmentació i descontextualització del coneixement (Carbonell, 2018:62-64).

### El paper del docent

Hem vist que les pedagogies crítiques s'allunyen dels adoctrinaments i dels dogmatismes de les veritats absolutes; busquen rompre amb els valors i objectius de la pedagogia tradicional: individualisme, competitivitat, instrumentalitzat, mercantilització, utilitarisme, hegemonia de l'economia, avaluacions estandarditzades, etc. Generalment les pedagogies crítiques problematitzen, qüestionen incomoden, desafien, repensen, investiguen, experimenten, dubten, reconstrueixen, activen la imaginació, etc. En definitiva posen en relleu la dialèctica subjecte-objecte, teoria-pràctica (Carbonell, 2018).

Com hem vist, encara que el docent no tingui el poder absolut que la pedagogia tradicional li atorgava, segueix essent la peça fonamental per a l'aplicació de la didàctica crítica. Encara que hagem exposat les característiques del docent tradicional i del docent crític, cal dir que moltes vegades els docents es mostren reticents a aplicar pedagogies innovadores, moltes vegades la comoditat de la tradició i del "que sempre s'ha fet" impedeix o dificulta qualsevol procés de canvi, d'altres eviten el canvi per "corporativisme" amb altres professors del centre, d'altres tenen por de tractar a l'aula determinades qüestions controvertides per por a generar conflictes en el claustre i amb les famílies... Per tant, encara que sigui difícil de comprendre, és evident que no tots els professors poden o volen superar la pedagogia tradicional.

Per Carbonell (2018: 100-101) existeixen una sèrie de característiques que tot docent amb un compromís ètic i polític en la renovació pedagògica hauria de tenir: aquest docent ha d'aprofitar totes les situacions per despertar, als alumnes, la curiositat vers el coneixement, a través de l'art de la conversa i de la pregunta; no dóna lliçons de valors ni els inculca, sinó que els practica (cal mantenir una coherència entre el que es diu i el que es fa); ha de tenir clar que no existeix un món construït, que mai acabem d'aprendre i que l'autocrítica és

molt important; ha de ser respectuós amb el pensament aliè i ha de saber que aquest no es pot imposar.

En definitiva, el docent no és el protagonista, sinó el guia que ajuda a saber interpretar la societat i convida a participar a la construcció d'una societat millor.

### **3. Desenvolupament de la proposta**

#### **3.1. Introducció**

Hem vist els orígens de la pedagogia crítica, la seva relació amb la Teoria Crítica, en que consisteixen aquests tipus de didàctiques, quina és la seva metodologia i els seus objectius i la possibilitat d'aplicar-la avui en dia. A continuació presentaré tres exemples de proposta didàctica crítica, partint de les premisses exposades en els apartats anteriors.

Cada proposta va destinada a un nivell diferent: Valors Ètics de 3r, 4t i Filosofia de 1r de Batxillerat; he elegit aquests tres cursos per justificar el que he defensat anteriorment: que llevat de a Història de la Filosofia de 2n de Batxillerat, és possible aplicar una didàctica crítica a qualsevol altre nivell de les assignatures donades pel departament de filosofia. Cada proposta correspon a una Unitat Didàctica, de la qual la seqüenciació estarà explicada de forma clara, amb els objectius, la metodologia, les adaptacions i les possibilitats d'interdisciplinarietat, per altre banda, la programació i les activitats estaran adjuntades en forma d'annex.

Durant el MFP vaig cursar dues assignatures especialment interessants pel que fa a l'elaboració de metodologies innovadores capaces de superar la pedagogia tradicional, aquestes foren: *Investigació i Innovació educativa i Metodologia i Recursos en el Procés d'Ensenyament*. Per desenvolupar les propostes didàctiques m'he basat en el que vaig aprendre a aquestes assignatures; per això he considerat que la metodologia que més em podia ajudar a introduir diverses metodologies és l'ABP, l'aprenentatge basat en projectes. Aquesta modalitat consisteix en l'elaboració d'un projecte grupal en el

qual els alumnes poden aprendre continguts i posar-los en practica a la vegada, esta organitzat al voltant d'una pregunta oberta que guia el treball dels estudiants, enfocant-los a assumptes importants, debats, reptes o problemes; arran de la pregunta pretén ensenyar continguts significatius i essencials a través de la investigació, la col·laboració, el pensament crític i la comunicació, a més inclou sempre un procés d'avaluació i reflexió. Va de menys a més autonomia, el docent de cada vegada té menys importància en el projecte i la seva feina principalment és la de guiar als alumnes; aquest ABP sempre culmina amb la presentació d'un producte final, que ha de ser una aplicació pràctica del que s'ha après durant aquest projecte (Larmer i Mergendoller, 2010).

Encara que normalment els projectes consten d'unes vuit sessions base, he optat per fer dos microprojectes a 3r i a 4t, d'un mes de durada (quatre sessions més feina en horari no lectiu), ja que l'assignatura de Valors Ètics només es dona una hora a la setmana. Per a Filosofia de primer de Batxillerat el projecte serà d'un mes (deu sessions). Els projectes proposats seran els següents:

- Valors Ètics 3r: **Pot ser il·legal un ésser humà?** Una reflexió sobre els Drets Humans, l'asil, la guerra i les implicacions ètiques que s'esdevenen.
- Valors Ètics 4t: **Que hi ha al darrera de la nostra alimentació?** Una reflexió sobre el que amaga la indústria alimentaria, les repercussions ètiques que hi ha el darrera (transgènics, animalisme, globalització) i el comerç just.
- Filosofia 1r Bat: **Les principals ideologies i interrogants polítics.** Una aproximació a les diferents ideologies i moviments polítics actuals i com es veuen representades en els partits polítics.

## **3.2. Pot ser il·legal un ésser humà? Proposta per Valors Ètics de 3r ESO**

### **3.2.1. Objectius**

Diàriament apareixen notícies sobre l'arribada d'immigrants a les fronteres dels països, tots els ciutadans són conscients de que existeix la immigració tant legal com il·legal i la majoria tenen una opinió sobre aquesta problemàtica. El problema és que moltes vegades s'extreu una opinió sense tenir les eines ni els coneixements necessaris de les situacions d'aquestes persones que fugen.

Aquesta proposta està basada en el material d'Amnistia Internacional sobre els refugiats i tot el que comporta les migracions. L'objectiu d'aquest projecte és sensibilitzar sobre aquests casos de vulneracions de Drets Humans, visibilitzar la crisi dels refugiats no només com una qüestió europea sinó com a qüestió global; fomentar l'empatia i solidaritat cap a persones d'altres cultures i països, i finalment comprendre el que un pot fer per revertir aquesta situació, enfocant els continguts treballats a la pràctica social i a l'activisme cap a la defensa dels Drets Humans.

### **3.2.2. Funcionament i activitats**

Abans de començar a explicar el funcionament, convé visualitzar l'annex I en la que hi ha exposada la programació de l'UD, les competències, els continguts a treballar, els criteris, els estàndards i les rúbriques d'avaluació.

La metodologia que s'utilitzarà en aquesta unitat serà l'aprenentatge basat en projectes, el projecte, està pensat en un mes de durada, quatre sessions, ja que l'assignatura només es dona una hora a la setmana, per això els alumnes hauran d'invertir temps fora de l'horari lectiu fent feina d'investigació a casa, el docent serà el qui guiarà el projecte on en cada sessió donarà més autonomia als alumnes. El projecte culminarà amb un producte final: una aplicació pràctica cultural en grup en el que s'haurà de veure palès el que s'ha après durant el projecte, aquesta aplicació consistirà en fer una petita representació teatral en el que es representi una vivència, anècdota, història o situació d'un o uns refugiats

a Europa, si el treball és bo, el professor s'encarregarà de donar-li difusió més enllà de l'aula. Per altre banda, s'haurà d'entregar un quadern individual d'aprenentatge en el que s'hauran de respondre les qüestions que posteriorment presentaré. L'avaluació es farà de la següent manera:

- Quadern d'aprenentatge: 40%
- Producte final del projecte: 40%
- Coavaluació i autoavaluació: 20%

## **Sessió 1**

La primera sessió començarà amb la projecció de les següents seqüències de notícies, per facilitar la introducció del tema:

Miles de refugiados intentat cruzar a Europa (DW Español)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fCORj5x3wIU">https://www.youtube.com/watch?v=fCORj5x3wIU</a>
Dinamarca: Refugiados no deseados (Enfoque Europa)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=E6PivV1lhtQ">https://www.youtube.com/watch?v=E6PivV1lhtQ</a>
Europa cierra la puerta a los refugiados (La Sexta)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=NtQ5y5WNnmA">https://www.youtube.com/watch?v=NtQ5y5WNnmA</a>

Després de veure les notícies introductòries, el docent llançarà a l'aire la següent qüestió: pot ser il·legal un ésser humà? I obrirà el debat a l'aula, si el debat no acaba de ser fructífer el docent pot afegir la pregunta: què sabem sobre els refugiats? per facilitar la introducció al projecte.

A continuació el docent explicarà en que consistirà el projecte de les pròximes sessions, i el que queda de classe explicarà i contextualitzarà un poc el tema perquè els alumnes puguin partir d'una base.

Finalment, es faran tres grups de treball i es proposarà la primera activitat del projecte, que s'haurà de fer en horari no lectiu: una entrevista a una persona immigrant. Abans de començar l'entrevista s'ha de buscar un poc d'informació sobre el lloc d'origen de l'entrevistat i la situació en la que es viu i s'han

d'encomanar les feines a cada membre del grup: qui farà l'entrevista? Qui buscarà la informació? Qui es posarà en contacte amb l'entrevistat?. Les preguntes correran a càrrec dels alumnes, però el professor en posarà 3 de paradigmàtiques que s'han de fer sí o sí:

- Quins motius et varen fer abandonar el teu país?
- Hi havia algun dret humà que estava essent vulnerat allà on vivies? Quin?
- Quines dificultats i facilitats has trobat aquí?

Després de l'entrevista cada alumne, de forma individual farà una petita reflexió al quadern individual del que li ha transmès escoltar l'experiència d'un immigrant en primera persona. Es donaran dues setmanes de temps per preparar-ho tot i fer l'entrevista.

## **Sessió 2**

A la segona sessió es farà una activitat sobre casos reals basada amb una proposta d'Amnistia Internacional. La sessió començarà amb una introducció al tema per part del professor, que parlarà sobre els DDHH per tal d'introduir la posterior activitat.

La dinàmica anirà de la següent manera: La classe es separarà amb els tres grups del projecte i s'entregarà a cada un d'ells una targeta que presentarà un cas real problemàtic d'un refugiat (veure annex), cada grup haurà de reflexionar sobre el cas i pensar solucions al seu problema, llavors cada grup exposarà les seves conclusions; finalment el professor els hi explicarà les possibles solucions (des de la perspectiva dels DDHH) que no hagin contemplat en la reflexió. Aquesta reflexió anirà al quadern individual de classe.

## **Sessió 3**

La tercera sessió començarà amb cada grup explicant que han extret de l'entrevista a l'immigrant donant lloc a la possibilitat d'un diàleg i intercanvi d'impressions.

L'altre part de la sessió anirà dedicada a que els grups puguin treballar en el seu producte final del projecte, on podran aprofitar a demanar dubtes i ajuda al docent. Abans de finalitzar la sessió el docent encarregarà la feina de casa: la visualització de dos vídeos informatius d'ONG i unes quantes activitats:

Quando tú no existes	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ySgpQ3d37fk">https://www.youtube.com/watch?v=ySgpQ3d37fk</a>
Mira más allá de la frontera	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=dKjRBmXWSAA&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=dKjRBmXWSAA&amp;feature=youtu.be</a>

Després de visualitzar el vídeo s'hauran de respondre les següents preguntes de reflexió en el quadern individual d'aprenentatge:

- Què és el que més t'ha cridat l'atenció dels vídeos?
- Com van evolucionant els personatges que apareixen? Què transmeten?
- Quins drets consideres que s'haurien de respectar sempre?

#### **Sessió 4**

Aquesta darrera sessió anirà destinada a que cada grup pugui representar la seva obra que ha anat preparant durant el transcurs del mes del projecte, si el resultat ha estat bo, el docent s'encarregarà de donar difusió al projecte.

Per concloure, els alumnes han de fer una darrera activitat al diari: una reflexió sobre el que ha aportat a cada un aquest projecte i una reflexió sobre els refugiats i els drets humans. A tot això els alumnes s'hauran d'autoavaluar i coavaluar (veure rúbriques a l'annex), tant als companys de grup com als altres grups.

#### **3.2.3. Interdisciplinarietat i atenció a la diversitat**

Pel que fa a la interdisciplinarietat d'aquesta unitat la podríem separar en dos tipus diferents: la que es relaciona amb altres continguts treballats en altres assignatures de 3r d'ESO i la que guarda relació amb institucions o associacions fora de l'àmbit escolar.

Pel que fa a les possibilitats interdisciplinàries amb altres assignatures de 3r, ens trobam que es poden establir relacions amb els següents continguts:

**Llengua catalana i literatura: Bloc 2. Comunicació escrita: llegir i escriure**

- Coneixement i ús de les tècniques i les estratègies per a la producció de textos escrits: planificació, obtenció de dades, organització de la informació, redacció i revisió del text. L'escriptura com a procés.
- Escriptura de textos relacionats amb l'àmbit personal, àmbit acadèmic/escolar i àmbit social.
- Escriptura de textos narratius, descriptius, instructius, expositius, argumentatius i dialogats.

**Geografia i Història: Bloc 2. L'espai Humà**

- Les Illes Balears, Espanya, Europa i el món: la població, l'organització territorial, models demogràfics, moviments migratoris, la ciutat i el procés d'urbanització.

Evidentment les possibilitats d'interdisciplinarietat depenen del docent, del temps i de la predisposició dels altres professors; així i tot, considero que seria molt interessant poder fer alguna activitat conjunta amb el departament de geografia, o que el departament de llengua col·laborés donant el continguts de textos teatrals i diàlegs a la vegada que es fa el projecte amb el producte final de la representació teatral.

Pel que fa a la interdisciplinarietat externa al centre, es podria aprofitar per acostar la teoria als saber pràctics treballant conjuntament amb alguna ONG que conegui i tracti la problemàtica dels refugiats. Una activitat podria ser una ponència d'un refugiat, perquè així els alumnes vessin en primera persona que vol dir ser refugiat.

Referent a l'atenció a la diversitat podem considerar que no es necessiten adaptacions significatives, el projecte al ser en grup aposta per la inclusió i la reciprocitat d'ajudes entre els companys, pel que fa al quadern aquest es pot adaptar a les necessitats de l'alumne, suprimint alguna activitat o adaptant-la. També es pot donar el cas de que per a la visualització dels vídeos algun alumne



no tingui accés a internet o no tingui ordinador, si no té accés a internet el professor li cedirà un USB amb el documental, si no té ordinador se li cedirà un portàtil del centre.

### **3.3. *Que hi ha al darrera la nostra alimentació? Proposta per Valors Ètics de 4t d'ESO***

#### **3.3.1. Objectius**

Aquesta unitat didàctica està enfocada en provocar en l'alumne una reflexió sobre el consum i el que amaga la indústria alimentària. Marx va encunyar el concepte de Fetitxisme de la Mercaderia per designar l'aparent voluntat independent de les mercaderies, quan s'observen no es veu l'explotació a la que són sotmesos els treballadors que les elaboren; de la mateixa manera que apareix a les mercaderies, aquest fenomen també esta present en l'alimentació. Tots els humans necessitem dels aliments per sobreviure i en consumim de tots tipus: carns, cereals, peixos, fruites, llegums, etc... La qüestió és que aquests aliments, a l'igual que les mercaderies, també estan fetitxitzats, sabem el gust que fan, la textura que tenen, però al consumir-los no ens aturem a analitzar la història que amaguen al darrera, d'on provenen, en quines condicions són cultivats, quines condicions de feina tenen els treballadors que els conreen, etc...

L'objectiu d'aquesta unitat és que els alumnes coneguin i compreguin la realitat i repercussions que amaguen els productes que consumeixen diàriament, arran d'això es pretén que, amb els instruments donats, adoptin una postura crítica i arribin ells mateixos a les seves pròpies conclusions: si val la pena consumir una sèrie de productes, si tots els productes són iguals, si és més important l'ètica que la salut, etc.

### 3.3.2. Funcionament i activitats

Abans de començar a explicar el funcionament, convé visualitzar l'annex II en la que hi ha exposada la programació de l'UD, les competències, els continguts a treballar, els criteris i els estàndards.

La metodologia que s'utilitzarà en aquesta unitat serà l'aprenentatge basat en projectes, el projecte, està pensat en un mes de durada, quatre sessions, ja que l'assignatura només es dóna una hora a la setmana, per això els alumnes hauran d'invertir temps fora de l'horari lectiu fent feina d'investigació a casa, el docent serà el qui guiarà el projecte on en cada sessió donarà més autonomia als alumnes. El projecte culminarà amb un producte final: una aplicació pràctica cultural en grup en el que s'haurà de veure palès el que s'ha après durant el projecte, aquest producte podrà ser a elegir entre: un anunci en paper, un curtmetratge o una publicitat, a més culminarà amb l'entrega per part de l'alumne d'un quadern d'aprenentatge individual, (a continuació explicarem el seu contingut). L'avaluació es farà de la següent manera:

- Quadern d'aprenentatge: 40%
- Producte final del projecte: 40%
- Coavaluació i autoavaluació: 20%

Per començar amb la unitat didàctica, abans, el professor haurà proposat als alumnes la següent activitat: anar a un supermercat i analitzar el menjar que es ven, els alumnes s'han de centrar principalment en tres productes: la carn, el peix i la fruita i han d'examinar el lloc d'origen dels productes, els preus i si hi troben alguna peculiaritat. Les conclusions a les que arribin hauran de ser anotades com a primera activitat del quadern d'aprenentatge. A partir d'aquí, a continuació exposaré com aniran les sessions (per veure la seqüenciació formal veure l'annex)

## Sessió 1

La primera sessió començarà amb els alumnes comentant el que han extret de la seva visita al supermercat, probablement s'arribaran, entre d'altres, a les següents conclusions:

- Hi ha molt de peix ultracongelat de piscifactories del sud-est asiàtic
- Molta fruita és produïda a països exòtics molt llunyans i exportada
- La carn de porc i pollastre té un preu especialment baix

Després de l'intercanvi d'opinions el docent explicarà com serà el projecte, com s'avaluarà i farà una exposició-contextualització per donar una formació inicial als alumnes abans de començar el projecte, explicarà les implicacions ètiques de l'experimentació de la indústria alimentària, l'explotació de les xarxes alimentàries, el comerç just i l'ètica deontològica.

A continuació, per començar el projecte es faran tres grups de treball a l'atzar, cada un s'encarregarà d'un aliment i la seva problemàtica: Grup 1: Carn, Grup 2: Peix i Grup 3: Fruites i cereals, es donarà temps per estructurar bé el grup i repartir les feines. Finalment a cada grup li serà encomanada la tasca de veure un documental a casa sobre la temàtica en qüestió, agafar les idees més importants per al projecte i respondre unes preguntes a la carpeta d'aprenentatge (veure annex), es tindrà una setmana per fer-ho. Els documentals en qüestió seran:

Grup 1: Carn	<i>Food Inc.</i> (2008) de R. Kenner
Grup 2: Peix	<i>La pesadilla de Darwin</i> (2004) de H. Sauper
Grup 3: Fruites i cereals	<i>El mundo según Monsanto</i> (2008) de M. Robin

Les activitats al quadern d'aprenentatge seran les següents:

- Amplia i contrasta informació sobre el que has vist, tot el que es diu es cert? Hi ha alguna contradicció amb alguna altre font? Explica, si escau i trobes oportú, l'altre punt de vista de la problemàtica
- Que és el que més t'ha cridat l'atenció?

- Has trobat algun dilema ètic?

## **Sessió 2**

Per aquesta segona sessió del projecte, els alumnes s'haurien de col·locar per grups i comentar entre ells el que han trobat del documental i quines conclusions i informació han extret. A aquesta sessió no hi haurà cap exposició teòrica per part del professor ja que es pretén donar més autonomia als alumnes, per això es repartirà una notícia seleccionada (veure annex) i un parell de portàtils a cada grup. Aquestes notícies seran paradigmàtiques del problema a tractar:

Grup 1: Carn	¿Adictos a la carne? En España comemos seis veces más de lo recomendado por los nutricionistas (20 Minutos, 2019)
Grup 2: Peix	España se come en cuatro meses su cuota de pesca (El Pais, 2011)
Grup 3: Fruita i cereals	Estos son los graves daños escondidos detrás del cultivo del aguacate (La Vanguardia, 2017)

Arran de la lectura d'aquestes notícies s'hauran de respondre de forma individual al quadern d'aprenentatge les següents qüestions:

- Hi ha algun problema? Quin és?
- Quines són les causes?
- Es pot solucionar el problema?

El temps sobrant de la sessió estarà dedicat a seguir amb la investigació de forma autònoma (per grups), amb el professor com a suport de l'aprenentatge resolent dubtes i ajudant als grups. Abans de finalitzar la sessió el professor donarà una sèrie de materials (veure annex), perquè puguin seguir avançant amb el projecte a casa, amb l'objectiu de que per la propera sessió ja tinguin les idees i un posicionament clar per dur a terme un intercanvi d'opinions o col·loqui.

### **Sessió 3**

La primera meitat de la sessió anirà dedicada a continuar amb la investigació, amb el professor ajudant a solucionar dubtes i guiant als alumnes si ho necessiten. A la segona meitat es faran grups de tres amb un membre de cada grup d'investigació, allà es durà a terme un col·loqui on cadascú exposarà les conclusions a les que està arribant el seu grup, els altres prendran nota, anotaran al quadern individual que és el que més els ha cridat l'atenció de les problemàtiques tractades per els altres companys i encetaran un col·loqui, si escau, sobre les problemàtiques en qüestió.

### **Sessió 4**

Aquesta darrera sessió anirà dedicada a que cada grup pugui presentar el resultat final del seu projecte i l'aplicació pràctica que hagin elegit. Si el professor considera que el resultat d'algun grup ha estat molt bo s'encarregarà de donar difusió al projecte, primer dins el centre i si escau de portes a fora.

Finalment, per concloure el projecte els alumnes hauran de fer una darrera activitat al diari de feina: una reflexió sobre el que ha aportat a cada un aquest projecte i una reflexió final sobre la problemàtica tractada, donant-la seva opinió. A més, com a activitat final del quadern l'alumne s'haurà d'autoavaluar i coavaluar: als seus companys de grup i als altres grups que hagin presentat el projecte. Una vegada finalitzat tot el diari s'entregarà al professor, que l'avaluarà i posarà la nota.

#### **3.3.3. Interdisciplinarietat i atenció a la diversitat**

Al tractar la interdisciplinarietat d'aquesta unitat la podríem separar en dos tipus diferents: la que es relaciona amb altres continguts treballats en altres assignatures de 4t d'ESO i la que guarda relació amb institucions o associacions fora de l'àmbit escolar.

Pel que fa a les possibilitats interdisciplinàries amb altres assignatures de 4t, tenim que es poden establir relacions amb els següents continguts:

**Geografia i Història:** Bloc 9. La revolució Tecnològica i la Globalització al final del segle XX i principi del XXI.

- La globalització econòmica, les relacions interregionals al món, els focus de conflicte i els avenços tecnològics.

**Economia:** Bloc 6. Economia Internacional.

- La globalització econòmica.
- El comerç internacional.
- El mercat comú europeu i la unió econòmica i monetària europea.
- La consideració econòmica del medi ambient: la sostenibilitat.

Si els alumnes cursen alguna de les dues assignatures es podria enfocar el projecte d'una altra forma, però això depèn de la modalitat de 4t que es cursi i de la predisposició dels professors d'aquestes assignatures.

Pel que fa a la interdisciplinarietat externa al centre, es podria aprofitar per acostar als alumnes als sabers no universitaris ni teòrics, i més als coneixements pràctics, treballant conjuntament amb alguna ONG que tingui experiència en comerç just o deslocalització, per exemple: Amnistia Internacional, Oxfam Intermon, Fundación Pueblos Hermanos, etc... ja fos en forma de xerrada o de sortida escolar a les seves seus.

Referent a l'atenció a la diversitat podem considerar que no es necessiten adaptacions significatives, el projecte al ser en grup aposta per la inclusió i la reciprocitat d'ajudes entre els companys, pel que fa al quadern aquest es pot adaptar a les necessitats de l'alumne, suprimint alguna activitat o adaptant-la. També es pot donar el cas de que per la visualització del documental algun alumne no tingui accés a internet o no tingui ordinador, si no té accés a internet el professor li cedirà un USB amb el documental, si no té ordinador se li cedirà un portàtil del centre.

### **3.4. Les principals ideologies i interrogants polítics, proposta per Filosofia de 1r de Batxillerat**

#### **3.4.1. Objectius**

Molts d'alumnes acaben els estudis de batxillerat sense saber clarament quines són les ideologies polítiques, en que es diferencien, d'on sorgeixen, que busquen, quina finalitat tenen, quins partits segueixen tal ideologia, etc... Moltes vegades veuen ideologies com quelcom ja superat i no són capaços d'entendre l'evolució dialèctica d'aquestes, probablement això sigui així perquè no es relaciona la ideologia amb l'actualitat, amb la pràctica política actual. De la mateixa manera moltes vegades tampoc entenen en profunditat conceptes bàsics que poden ajudar a comprendre una postura política determinada.

D'entre el gran nombre de continguts sobre filosofia política que es treballen a Filosofia de 1r de Batxillerat, considero que el més important és *Els principals interrogants de la filosofia política*, ja que obre la possibilitat a la practica social i a reflectir la teoria amb la realitat del món fora de l'aula. Per tant l'objectiu d'aquesta UD serà acostar als alumnes a les principals ideologies i moviments històrics i actuals, que relacionin aquestes ideologies amb la política actual i que entenguin els conceptes bàsics necessaris per analitzar-les.

#### **3.4.2. Funcionament i activitats**

Abans de començar a explicar el funcionament, convé visualitzar l'annex III en la que hi ha exposada la programació de l'UD, les competències, els continguts a treballar, els criteris, els estàndards i les rúbriques.

A l'igual que a les altres UD, la metodologia que s'utilitzarà serà l'aprenentatge basat en projectes, en aquest cas el projecte de filosofia política durarà unes deu sessions i culminarà amb una presentació oral amb el grup de feina que s'haurà assignat i amb l'entrega d'un quadern de feina individual. Les sessions es desenvoluparan de la següent manera:

Sessió 1: Introducció, plantejament del projecte

Sessió 2, 3, 4, 5: Explicació Teoria per qüestions

Sessió, 6, 7, 8, 9: Sessions dedicades a les exposicions

Sessió 10: Debat i entrega del quadern individual

Pel que fa a l'avaluació, anirà de la següent manera:

- Quadern d'aprenentatge: 35%
- Producte final del projecte: 35%
- Coavaluació i autoavaluació: 10%
- Debat final: 20%

### **Sessió 1**

La primera sessió estarà dedicada a explicar el projecte, que anirà de la següent manera. El professor farà 10 grups de tres alumnes, que seran els grups de treball del projecte, a cada un d'ells els hi tocarà investigar una ideologia o moviment, per tal de culminar el projecte amb una bona i completa exposició. Per tal de guiar als grups, de cada ideologia assignada se'ls hi donarà un petit dossier amb informació de la ideologia en si, i del seu màxim representant (el filòsof o ideòleg en qüestió), evidentment és feina dels alumnes ampliar, corroborar, comparar i jutjar la ideologia que li ha tocat. Aquests materials introductoris seran extrets principalment de:

-Dupré, B. (2011). *50 cosas que hay que saber sobre política*. Barcelona, Espanya: Planeta

-Kelly, P. (2014). *El libro de la Política*. Madrid, Espanya: Akal

De les 10 ideologies polítiques triades, totes elles amb un fort fonament i rerefons filosòfic, 5 són històriques, extretes dels continguts curriculars i les altres 5 són més contemporànies (ecologisme, feminisme) però necessàries per entendre els



principals interrogants de la filosofia política actual. Les 10 ideologies elegides pel projecte seran les següents:

**Realisme Polític.** N. Maquiavel: *“Un governant prudent no pot, ni ha de complir la seva paraula”.*

**Utopisme.** I. Kant: *“Cap principi legislatiu universalment vàlid pot basar-se en la felicitat”.*

**Conservadorisme.** E. Burke: *“El Contracte Social es fa entre els vius, els morts i els que han de néixer”.*

**Feminisme.** M. Wollstonecraft: *“No desig que les dones tinguin més poder que els homes, sinó que tinguin més poder sobre si mateixes”*

**Liberalisme.** J. Stuart Mill: *“Sobre si mateix, sobre el seu cos i la seva ment, l'individu és el sobirà”.*

**Socialisme.** K. Marx: *“El poder estatal modern no és més que un comitè que administra els afers col·lectius de tota la classe burgesa”.*

**Anarquisme.** M. Bakunin: *“L'home amb privilegis és un home moral i intel·lectualment depravat”.*

**Totalitarisme.** C. Schmit: *“Sobirà és aquell que decideix sobre l'estat d'excepció”.*

**Teoria Revolucionaria.** V. Lenin: *“La política comença on estan les masses”*

**Ecologisme.** A. Naess: *“La terra no pertany només als éssers humans”*

Per tant, els grups tindran un mes per preparar l'exposició final del projecte, evidentment durant les pròximes sessions aniran ampliant els coneixements progressivament. Finalment hauran de respondre la primera pregunta prèvia al quadern:

- Que sé sobre el tema?

### **Sessions 2, 3, 4 i 5**

L'objectiu d'aquestes sessions és introduir teoria amb l'objectiu de que entenguin definicions i conceptes clau del pensament polític. Per tal d'acostar aquestes

classes teòriques a la realitat s'intentarà dur a terme una metodologia amb la que els alumnes puguin veure que el que aprenen es pot reflectir a l'actualitat.

Per això es treballarà la teoria a través d'un test polític online. D'entre una gran varietat de tests que podem trobar a la xarxa, he considerat que <https://www.politiscales.net/> és bastant complet i s'ajusta molt bé al que es pretén treballar. El test consta de 117 preguntes en les que dona 5 possibilitats de resposta (Completament d'acord, una mica d'acord, neutral, més aviat desacord i completament desacord), durant aquestes quatre sessions el professor explicarà que significa cada pregunta, quines repercussions ètiques té, amb quina ideologia es pot relacionar i aprofitarà per introduir la teoria d'una forma més pràctica, s'estarà explicant teoria, però a la vegada, de forma individual els alumnes aniran fent el test elegint la resposta que ells creguin adient per la qüestió. Durant aquestes sessions els alumnes aprendran conceptes clau que els ajudarà a entendre millor la política i els interrogants que presenta; finalment després de resoldre les 117 preguntes se'ls hi presentarà un resultat (veure annex) amb vuit variables, totes elles dicotòmies (Constructivisme-Essencialisme, Justícia Rehabilitació - Justícia càstig, Progressisme – Conservadorisme, Internacionalisme – Nacionalisme, Comunisme – Capitalisme, Regulacionisme – Lliure mercat), la quinta sessió anirà dedicada a explicar més detalladament els resultats de cada grup i en que consisteix cada concepte.

Finalment al quadern d'aprenentatge s'haurà de fer una petita redacció en la que s'han de respondre les següents qüestions:

-El resultat del test és el que m'esperava? Ha canviat el meu punt de vista després d'entendre millor algun concepte? Estàs d'acord amb el resultat del test? Et sorprèn algun resultat?

### **Sessions 6, 7, 8 i 9**

Aquestes sessions aniran dedicades a que els grups presentin la seva exposició de la ideologia que els hi va tocar investigar. Cada grup tindrà 15 minuts per fer la presentació i 5 minuts per respondre preguntes dels companys. Els companys

hauran d'anotar en el quadern individual el que han trobat més interessant de cada exposició; finalment i també com a activitat avaluable del quadern individual es proposarà la següent activitat:

-Compara la ideologia que has treballat amb dues de les ideologies presentades pels companys.

### **Sessió 10**

La sessió final constarà d'un debat on cada grup representarà la ideologia de la qual ha desenvolupat el projecte. El tutor anirà proposant els temes (justícia, economia, ètica, DDHH, llibertat, etc..) i guiant el debat amb els grups. Si el debat no funciona correctament amb els 10 grups es poden fer dos debats coetanis (de 5 i 5). Finalment es respondrà la darrera qüestió del quadern (veure annex) i es farà l'autoavaluació i la coavaluació dels companys.

#### **3.4.3. Interdisciplinarietat i atenció a la diversitat**

Pel que fa a les possibilitats interdisciplinàries amb altres assignatures de 1r de Batxillerat, aquestes depenen molt de la modalitat de batxillerat que cursi l'alumne:

#### **Història del món contemporani: Diversos Continguts de distints blocs**

- Transformacions a l'Antic Règim: economia, població i societat.
- Revolucions i parlamentarisme.
- El pensament de la Il·lustració.
- El naixement del proletariat i l'organització de la classe obrera: orígens del sindicalisme i corrents de pensament. Els partits polítics obrers.
- El Congrés de Viena i l'absolutisme, i les revolucions liberals o burgeses de 1820, 1830 i 1848.
- El nacionalisme: unificacions d'Itàlia i Alemanya.
- La independència de les colònies hispanoamericanes.

- Els feixismes europeus i el nazisme alemany
- Característiques socials i culturals de dos models polítics diferents: comunisme i capitalisme
- Pensament i cultura de la societat capitalista a la segona meitat del segle XX: l'estat del benestar.
- Trets rellevants de la societat nord-americana a començament del segle XXI, després dels atemptats de l'11 de setembre de 2001.

**Economia: Bloc 7. Desequilibris econòmics i el paper de l'estat en l'economia**

- Les crisis cícliques de l'economia.
- L'Estat en l'economia. La regulació. Els errors del mercat i la intervenció del sector públic. La igualtat d'oportunitats i la redistribució de la riquesa.
- Anàlisi dels components d'un pressupost públic com a instrument de política fiscal. El dèficit públic i finançament del dèficit.

Vist els continguts és evident que existeixen gran possibilitats de connectar el projecte amb altres assignatures, sobretot de caire humanístic o social. Aquesta possibilitat es donarà si els alumnes cursen Història o Economia, en el cas de la primera, es podria fer un projecte molt més complet contextualitzant molt bé les ideologies en el seu ambient històric, seria molt interessant, però existiria la dificultat de que els continguts "comuns" estan dividits en diferents blocs. Pel que fa a un batxillerat interessat en estudis relacionats amb l'economia, es podrien fer alguns canvis en el projecte, canviar algunes ideologies per altres més enfocades a projectes econòmics (Keynesianisme, Anarcocapitalisme, Comunisme, etc) i enfocar-ho tot en un projecte que relacioni filosofia política amb economia.

Referent a l'atenció a la diversitat podem considerar que no es necessiten adaptacions significatives, el projecte al ser en grup aposta per la inclusió i la reciprocitat d'ajudes entre els companys, pel que fa al quadern aquest es pot adaptar a les necessitats de l'alumne, suprimint alguna activitat o adaptant-la.

Per a les sessions i per al projecte els alumnes hauran de comptar amb un ordinador personal, en el cas de no tenir-lo el centre els hi cedirà.

#### **4. Conclusió**

Arran de l'anàlisi de Horkheimer es pot considerar que la funció de la Teoria Tradicional és molt clara, subordinar a l'esser a la instrumentalitat i als fins; com hem vist, el frankfurtians proposen la Teoria Crítica com a superació d'aquest paradigma causant de les barbàries del segle XX.

De la mateixa manera que la Teoria Crítica neix per superar la Teoria Tradicional, també era necessari que naixés una nova pedagogia capaç de superar la pedagogia tradicional; una pedagogia que s'ha mantingut inalterable durant el pas dels anys i que guarda gran similitud amb els objectius i contextos que buscava la Teoria Tradicional. D'entre totes les possibles pedagogies i formes d'entendre la didàctica, crec que la pedagogia crítica, influïda pels propòsits de l'Escola de Frankfurt, és l'única capaç de garantir completament que es rompi amb els principis de la pedagogia tradicional, ja que moltes vegades, apareixen didàctiques innovadores que poden semblar rupturistes, però només es tracten de pedagogies tradicionals adornades.

L'aplicació d'una pedagogia crítica a l'aula és necessària, no només per evitar un nou Auschwitz com deia Adorno, sinó per garantir que l'alumne és educat cap a l'emancipació social i política, cap a la formació d'una mentalitat crítica capaç de qüestionar la realitat que l'envolta i crear una societat millor. Intentar aplicar aquesta didàctica serà una lluita constant plena de dificultats: currículums, lleis educatives... no obstant això i com he demostrat, a base de maniobres i d'esforç es poden adaptar les didàctiques als continguts i estàndards curriculars; no hi ha excusa vàlida per seguir justificant la didàctica tradicional amb la coartada del currículum.

D'entre totes les metodologies estudiades en el MFP, la que millor s'adapta a la pedagogia crítica es l'ABP, ja que en un projecte es poden utilitzar diverses metodologies que donen pas a l'autoreflexió, a la interdisciplinarietat, a la crítica i el més important, a la praxis, a posar en manifest en el món real el que s'aprèn dins l'aula. Evidentment no tots els continguts de les assignatures de

filosofia es poden ensenyar amb aquestes metodologies, però si hi ha una assignatura a la que la didàctica crítica li ve com a anell al dit aquestes son les assignatures de filosofia.

He elegit tres nivells diferents de dues assignatures per intentar demostrar que es possible aplicar la didàctica crítica a tots els nivell d'ESO i a 1r de Batxillerat adaptant-la a les circumstàncies, a cada currículum hi ha alguns continguts que es poden treballar d'aquest forma; fins i tot es poden fer bons microprojectes crítics a l'assignatura de Valors Ètics, una assignatura que, per qüestions d'horari, moltes vegades és menyspreada o no tractada amb la importància que es mereix. I per Filosofia de 1r de Batxillerat, assignatura, que degut al seu currículum i la gran quantitat de continguts a treballar obre la possibilitat a una gran varietat de projectes i metodologies diverses. Com ja he mencionat, en el cas de Història de la Filosofia de 2n de Batxillerat considero molt arriscat intentar aplicar una didàctica crítica, ja que el propi model educatiu ho impedeix amb la PBAU.

## 5. Referències

Carbonell, J. (2018). *L'educació és política*. Barcelona, Espanya: Octaedro.

De Castro, S. (6 de setembre de 2019). Google Classroom, escuela y pedagogía unidimensional. El rumor de las multitudes. Recuperat de <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/google-classroom-escuela-y-pedagogia-unidimensional>.

Dupré, B. (2011). *50 cosas que hay que saber sobre política*. Barcelona, Espanya: Planeta

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona, Espanya: Paidós.

Giroux, H. (2019). *Defensar que l'educació ha de ser neutral és dir que ningú n'ha de retre comptes / Entrevistat per João França*. Recuperat de <http://lab.cccb.org/ca/henry-giroux-defensar-que-leducacio-ha-de-ser-neutral-es-dir-que-ningu-nha-de-retre-comptes/>

Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Argentina: Sur.

Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona, Espanya: Paidós.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Kelly, P. (2014). *El libro de la Política*. Madrid, Espanya: Akal

- Larmer, J. i Mergendoller, J. (2010). The Main Course, Not Dessert: ¿How Are Students Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning. *Buch Institute for Education*.
- Mir, J. (2018). Educar és ensenyar a pensar políticament i sense partidismes. A Carbonell, J. *L'educació és política*. Barcelona, Espanya: Octaedro.
- Montesinos, D. (2011). La escuela crítica y sus enemigos. *Pasajes*, 34, 75-85.
- Mora, D. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica para una Educación Liberadora. *Integra Educativa*, 2(1), 25-60.
- Muñoz, J. (2000). Introducción. A Horkheimer, M. *Teoría tradicional y teoría crítica* (pp. 7-22). Barcelona, Espanya: Paidós.
- Navarro, W. (2004). Teoría crítica de la educación. *Paideia Surcolombiana*, (11), 75-84.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119.
- Rodríguez Rojo, M. (2005). Una didáctica crítica para el currículo sociocrítico en un mundo parcialmente globalizado. Seminario sobre educación de Personas Adultas. Cullera, España.
- Rojas, A. R. (2009). La Didáctica Crítica, crítica la crítica educación bancaria. *Integra Educativa*, 2(1), 93-108.
- Sarrión, A. (2009). *Lecturas de filosofía*. Madrid, Espanya: Akal
- Solé, J. i Ferré, X. (2012). Teoria crítica i educació: projecció del pensament de Herbert Marcuse. *Temps d'educació*, 43, 263-280.



Tejedor, C. (2003). *Filosofía*. Barcelona, Espanya: Cruïlla

## 6. Bibliografía

Amnistía Internacional. (2017). Derechos humanos de las personas refugiadas Yo Acojo. Recuperat de <https://www.es.amnesty.org/>

Cano, E. (2010). Els dissenys curriculars per competències en els títols de grau i postgrau: possibilitats i limitacions. *Temps d'Educació*, 38, 35-42.

Chomsky, N. (2012). *La (Des)educación*. Barcelona, España: Austral.

Dubiel, H. (1999). *La Teoría Crítica ayer y hoy*. Madrid, España: Plaza Valdés

Etxezarreta, M. (2012). Los viajes de ida y vuelta del pensamiento crítico económico. *Conciencia Social* 16, 57-65.

Fernández Liria, C., Alegre, L., Irabeti, P..., Villa, B. (2011). *Filosofía y ciudadanía*. Madrid, España: Akal.

Gandler, S. (2014). *Fragmentos de Frankfurt: Ensayos sobre la Teoría Crítica*. México D.F., México: Siglo XXI editores

García, I., Florensa, M., Porcar, Q. Sant, J, ... Duch, A. (2013). Allò que amaga la nostra nevera. *Kaidara*, 19.

Infante, E. (2019). *Filosofía en la Calle*. Barcelona, España: Ariel

Moreno-Pinado, W., Velázquez Tejada, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE*, 15(2), 53-73.

Rivero, R. (2013). Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, 35(142), 149-166.

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, España: La Muralla.

Onfray, M. (2019). *Antimanual de Filosofía*. Madrid, España: Edaf

Wiggershaus, R. (2011). *La Escuela de Frankfurt*. México D.F, México: Fondo de cultura

## Annex I. Programació i materials 3r ESO

UD. Pot ser il·legal un ésser humà?
Objectius Didàctics
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conèixer la dimensió individual i social de la condició humana i acceptar la pròpia identitat respectant les diferències amb els altres.</li><li>2. Desenvolupar l'autoestima, l'afectivitat i l'autonomia personal en les relacions amb les altres persones, així com una actitud contrària a la violència, als estereotips i als prejudicis.</li><li>3. Apreciar els valors i les normes de la convivència per aprendre a actuar amb rigor tenint-los en compte i preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania, i respectar els drets humans, així com el pluralisme propi d'una societat democràtica.</li><li>4. Fomentar habilitats emocionals, comunicatives i socials per actuar amb autonomia i participar activament en les relacions de grup, mostrant sempre actituds constructives i altruistes.</li><li>5. Descobrir que la diversitat enriqueix i que no ha de ser un obstacle per a la convivència, i mostrar respecte pels costums i per les maneres de viure de persones i poblacions diferents de la pròpia.</li><li>6. Reconèixer-se membres d'una ciutadania global i identificar i valorar la pluralitat de les societats actuals com a enriquidora de la convivència.</li><li>7. Identificar i rebutjar situacions d'injustícia i de discriminació, mostrar sensibilitat per les necessitats de les persones i els grups més desfavorits i desenvolupar comportaments solidaris i contraris a la violència.</li><li>8. Desenvolupar les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus</li><li>9. Reconèixer els principals conflictes socials i morals del món actual, analitzar-ne les causes i els efectes i jutjar-los des de les teories ètiques</li></ol>

Competències	
Competències generals	Competències específiques
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicació lingüística</li> <li>2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia</li> <li>3. Aprendre a aprendre</li> <li>4. Competències socials i cíviques.</li> <li>5. Consciència i expressions culturals</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Afavoreix la utilització tant del llenguatge verbal oral com de l'escrit i la valoració crítica dels missatges explícits i implícits que apareixen en diverses fonts, i possibilita també l'enriquiment del vocabulari</li> <li>2. S'estudien la percepció i el coneixement de l'espai físic i natural en què es desenvolupen l'activitat i la convivència humanes, tant en grans àmbits com a l'entorn immediat, així com la interacció que es produeix entre tots dos.</li> <li>3. Fomenta la consciència de les pròpies capacitats. També fomenta l'estímul de les virtuts i habilitats socials, la feina en equip, la informació i la opinió, que afavoreixen també els aprenentatges posteriors.</li> <li>4. Propicia l'adquisició d'habilitats i virtuts cíviques per viure en societat i per exercir la ciutadania democràtica. També contribueix a millorar les relacions interpersonals pel fet de formar l'alumne perquè prengui consciència dels propis pensaments, valors, sentiments i accions.</li> <li>5. Es relaciona principalment amb el fet de conèixer i valorar les manifestacions i els assoliments rellevants i el significat que tenen en diferents grups i societats.</li> </ol>

	<b>CL</b>	<b>CMCCT</b>	<b>AaA</b>	<b>CSC</b>	<b>CCEC</b>
S. 1	X		X	X	
S. 2	X		X	X	X
S. 3	X	X	X	X	X
S. 4	X	X		X	X

### Continguts

Dimensió social de la persona.

Fonaments ètics de la Declaració universal dels drets humans.

Fonaments ètics de la Unió Europea.

La Declaració universal dels drets humans i el concepte de dignitat personal.

La defensa dels drets humans en el món actual. Problemes i reptes.

### Criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge avaluable

1. Conèixer els fonaments de la naturalesa social de l'ésser humà i la relació dialèctica que s'estableix entre aquest i la societat, i valorar la importància d'una vida social dirigida pels valors ètics.
  - 1.1. Explica per què l'ésser humà és social per naturalesa i valora les conseqüències que té aquest fet en la seva vida personal i moral.
  - 1.2. Reflexiona, en petits grups, sobre la influència mútua que s'estableix entre l'individu i la societat.
  - 1.3. Aporta raons que fonamenten la necessitat d'establir uns valors ètics que guiïn les relacions interpersonals i empra la iniciativa personal per elaborar, mitjançant suports informàtics, una presentació gràfica de les seves conclusions sobre aquest tema.
2. Justificar racionalment la necessitat dels valors i principis ètics continguts en la Declaració universal dels drets humans com a fonament universal de les democràcies durant els segles XX i XXI, i destacar-ne les característiques i la relació amb els conceptes d'estat de dret i de divisió de poders.

- 2.1. Fonamenta racionalment i èticament l'elecció de la democràcia com un sistema que està per damunt altres formes de govern pel fet d'incorporar, com a principis, els valors ètics assenyalats en la Declaració universal dels drets humans.
- 2.2. Descriu el significat dels conceptes de democràcia, ciutadà, sobirania, autonomia personal, igualtat, justícia, representativitat, etc., i la relació existent entre aquests conceptes
3. Reconèixer la necessitat de la participació activa dels ciutadans en la vida política de l'Estat amb la finalitat d'evitar els riscos d'una democràcia que violi els drets humans.
  - 3.1. Assumeix i explica el deure moral i civil que tenen els ciutadans de participar activament en l'exercici de la democràcia amb la finalitat que es respectin els valors ètics i cívics en el si de l'Estat.
  - 3.2. Defineix la magnitud d'alguns dels riscos que existeixen als governs democràtics quan no es respecten els valors ètics de la Declaració universal dels drets humans, com la degeneració en demagògia, la dictadura de les majories i l'escassa participació ciutadana, entre altres, i exposa possibles mesures per evitar-los.
4. Avaluar, utilitzant el judici crític, la magnitud dels problemes als quals s'enfronta actualment l'aplicació de la Declaració universal dels drets humans i valorar la tasca que duen a terme institucions i ONG que defensen els drets humans auxiliant les persones que, per naturalesa, tenen aquests drets, però que no tenen l'oportunitat d'exercir-los.
  - 4.1. Investiga, mitjançant informació obtinguda de diferents fonts, els problemes i els reptes que té l'aplicació de la Declaració universal dels drets humans quant a l'exercici dels drets següents: — Els drets civils, amb problemes relatius a la intolerància, l'exclusió social, la discriminació de la dona, l'existència d'actituds com l'homofòbia, el racisme, la xenofòbia, etc. — Els drets polítics: guerres, terrorisme, dictadures, genocidi, refugiats polítics, etc.
  - 4.2. Indaga, mitjançant un treball col·laboratiu, la tasca que duen a terme institucions i voluntaris a tot el món perquè es compleixin els drets humans, com ara Amnistia Internacional i ONG com Mans Unides, Metges sense Fronteres i Càritas, entre altres, i elabora i exposa les seves conclusions

## **Sessió 2. Targeta de cas**

### **Cas 1. Fátima**

La Fátima, té un fill de 10 anys i ha viscut a Síria des del 2003 fins el 2015. Va arribar a Melilla el novembre de 2015, on va sol·licitar asil. Va estar amb el seu fill en el CETI durant 16 dies fins que la seva sol·licitud va ser rebuigada per les autoritats espanyoles, en contra del criteri d'ACNUR, al considerar que podria anar-se'n a Marroc: "Me dijeron que mi caso de asilo había sido rechazado y tres personas de control cogieron mis cosas y me echaron fuera del CETI". Va haver de dormir a una tenda de campanya amb una altre dona marroquina que també havia estat expulsada del centre amb els seus dos fills: "Comemos de la caridad, lo que la gente nos da, lo importante es que los niños coman". A la Fatima li sap molt de greu que el seu fill tampoc pugui entrar al CETI: : "Nos han quitado la tarjeta, no permiten que mi hijo entre ni a lavarse; el otro día fuimos a la mezquita pero nos echaron también porque no era un lugar para lavarse". Quan varen ésser expulsats del CETI, no els varen oferir cap altre lloc alternatiu per estar

### **Cas 2. Omar**

Omar, de 30 anys, afganès, va arribar a Espanya amb la seva dona i la seva filla de tres anys. Les seves vides estaven en perill perquè Omar havia treballat com a traductor en la missió espanyola a l'Afganistan. No sense dificultats, finalment van aconseguir que el Ministeri de Defensa els portés a Espanya, on un mes més tard els van concedir l'estatut de refugiat. Tot i que la seva arribada havia estat planificada, varen haver d'estar allotjats durant dues setmanes en un hostal situat als afores de Madrid, en un polígon industrial, a l'espera d'assignar-los un centre d'acollida. Després de la petició d'asil, la seva família va obtenir una plaça en un centre de refugiats a Sevilla. Omar té estudis universitaris i parla espanyol perfectament, però segons indica no va tenir orientació laboral durant el temps

que hi va ser. Després de sortir de centre, set mesos després de la seva arribada, una de les organitzacions que col·labora amb l'administració els va ajudar amb el pagament del lloguer d'un habitatge durant cinc mesos i els va facilitar una quantitat econòmica per subsistir. Durant aquest temps Omar va intentar trobar feina, sense èxit. Passats aquests cinc mesos el van informar que s'havien acabat les ajudes: "No ens van avisar prèviament que ens anaven a treure les ajudes. La treballadora social em va dir que si no podia trobar feina a Sevilla era millor que em fos, i a la meva dona li va donar dues cartes, una per a Càritas i una altra per a l'Ajuntament".

### **Cas 3. Lilna**

Lilna és una dona ucraïnesa que va arribar a Màlaga al maig de 2015 fugint del conflicte de Donetsk, al costat del seu marit, el seu fill i la seva filla, tots dos de molt curta edat. Van haver d'esperar dos mesos per realitzar l'entrevista d'asil. Durant aquest temps van romandre en un pis gestionat per una ONG a Màlaga i compartit amb altres famílies. A l'agost, la UTS va assignar una habitació per als quatre en un macrocentre situat en un poble de Còrdova. Lilna va explicar a l'organització que els havien notificat que havien de sortir de centre al febrer de 2016, tot i haver sol·licitat una pròrroga i estaven a l'espera de resposta. Tant ella com el seu marit tenien estudis superiors, ella és dissenyadora gràfica i ell informàtic. No obstant això, el seu marit no havia tingut oportunitat d'accedir a cursos orientats a trobar feina dins del seu perfil acadèmic, l'únic que li havien ofert era un curs de mecànica. Lilna va explicar que estava interessada en fer un curs de disseny gràfic que impartien en una altra ciutat, però no tenia possibilitat de traslladar-se diàriament perquè els horaris del transport públic no li permetien tornar a temps per ocupar-se dels seus fills petits: "Estic preocupada perquè hem de sortir ja de centre i ens han dit que no saben què fer amb els que sol·liciten asil i són d'Ucraïna". També li preocupava haver de romandre a Còrdova si volia seguir optant a ajuts econòmics després d'abandonar el centre, ja que dubtava que poguessin trobar feina allà



## **Diari personal de feina**

El diari a entregar ha d'incloure les següents activitats:

**Act. Inicial:** Que sé sobre el tema dels refugiats?

**Act. Sessió 1:** Després d'haver fet l'entrevista a un immigrant, contesta les següents preguntes:

- Que és el que més t'ha cridat l'atenció del que ha contat?
- Que t'ha transmès escoltar la seva experiència?
- Creus que la seva experiència es extrapolable a tots els immigrants? Per que?

**Act. Sessió 2:** Quines solucions proposaries al cas que se t'ha presentat?

**Act. Sessió 3:** Després de veure els dos curts de les ONGs respon les següents preguntes:

- Que és el que més t'ha cridat l'atenció dels vídeos?
- Com van evolucionant els personatges que apareixen? Que transmeten?
- Quins drets consideres que s'haurien de respectar sempre?

**Act. Sessió 4:** Reflexió final: Que m'ha aportat, com a persona, aquest projecte?

**Act. Final:** Autoavaluació i Coavaluació (veure Rubriques)

## Rubrica professor

Feina a avaluar	Gens 1	Poc 2	Bastant 3	Molt 4	Puntuació
Participació en l'activitat	Li costa implicar-se en l'activitat i tampoc mostra massa interès durant el seu desenvolupament	Acaba implicant-se en l'activitat però no mostra interès durant en el seu desenvolupament	S'implica en l'activitat proposada però no mostra massa interès en iniciar-la	S'implica en l'activitat proposada des del primer moment	
Interacció amb el grup	No intervé o quan ho fa la seva participació obstaculitza la dinàmica	No intervé més que si se li demana però les seves aportacions resulten interessants	Intervé ocasionalment i les seves aportacions ajuden a desenvolupar l'activitat	Intervé activament fa aportacions que enriqueixen l'activitat	
Disposició al diàleg i revisió dels propis criteris	Quan exposa les seves opinions no és capaç de raonar-les i no admet postures diferents a la seva	Exposa les seves opinions i respecta les dels altres però no és capaç d'admetre les pròpies contradiccions	Exposa les seves opinions i escolta les dels altres, però no sempre admet la validesa dels arguments dels altres	Exposa les seves opinions, escolta les dels altres i es capaç d'admetre la validesa dels arguments d'altres	
Originalitat	No presenta cap idea original que enriqueixi l'activitat	Presenta alguna idea que enriqueix la dinàmica proposada	Presenta idees interessants però no sempre es troben en relació amb l'activitat proposada	Presenta idees originals i que enriqueixen l'activitat proposada i interessen	

## Rubrica coavaluació del producte final

Feina a avaluar	Gens 1	Poc 2	Bastant 3	Molt 4	Puntuació
Gestió d'espai i temps	No ha gestionat correctament el temps ni l'espai	Ha gestionat un dels dos elements	La gestió es correcta però es podria articular millor	La gestió ha estat fantàstica	
Utilització del que ha après durant el projecte	L'aplicació no te res a veure amb el projecte	Hi ha una petita relació entre l'aplicació i el projecte	Hi ha bastanta relació, però no busca fer crítica social	Hi ha molta relació i a més es fa crítica al que es considera injust	
Originalitat	No presenta cap idea original que enriqueixi l'activitat	Presenta alguna idea que enriqueix la dinàmica proposada	Presenta idees interessants però no sempre es troben en relació amb l'activitat proposada	Presenta idees originals i que enriqueixen l'activitat proposada i interessen	

## Annex II. Programació i materials 4t ESO

UD. Una reflexió sobre l'indústria alimentaria
Objectius Didàctics
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Assumir els mecanismes fonamentals de funcionament de les societats democràtiques.</li><li>2. Reconèixer-se membres d'una ciutadania global i identificar i valorar la pluralitat de les societats actuals com a enriquidora de la convivència.</li><li>3. Identificar i rebutjar situacions d'injustícia i de discriminació, mostrar sensibilitat per les necessitats de les persones i els grups més desfavorits i desenvolupar comportaments solidaris i contraris a la violència.</li><li>4. Prendre consciència de la situació del medi ambient i desenvolupar actituds de responsabilitat en la protecció de l'entorn immediat.</li><li>5. Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, la igualtat de drets i oportunitats d'homes i dones.</li><li>6. Reconèixer els principals conflictes socials i morals del món actual, analitzar-ne les causes i els efectes i jutjar-los des de les teories ètiques.</li></ol>

Competències	
Competències generals	Competències específiques
1. Comunicació lingüística 2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia 3. Aprendre a aprendre 4. Competències socials i cíviques 5. Consciència i expressions culturals	<p>1. Afavoreix la utilització tant del llenguatge verbal oral com de l'escrit i la valoració crítica dels missatges explícits i implícits que apareixen en diverses fonts, i possibilita també l'enriquiment del vocabulari</p> <p>2. S'estudien la percepció i el coneixement de l'espai físic i natural en què es desenvolupen l'activitat i la convivència humanes, tant en grans àmbits com a l'entorn immediat, així com la interacció que es produeix entre tots dos.</p> <p>3. Fomenta la consciència de les pròpies capacitats. També fomenta l'estímul de les virtuts i habilitats socials, la feina en equip, la informació i la opinió, que afavoreixen també els aprenentatges posteriors.</p> <p>4. Propicia l'adquisició d'habilitats i virtuts cíviques per viure en societat i per exercir la ciutadania democràtica. També contribueix a millorar les relacions interpersonals pel fet de formar l'alumne perquè prengui consciència dels propis pensaments, valors, sentiments i accions.</p> <p>5. Es relaciona principalment amb el fet de conèixer i valorar les manifestacions i els assoliments rellevants i el significat que tenen en diferents grups i societats.</p>

	<b>CL</b>	<b>CMCCT</b>	<b>AaA</b>	<b>CSC</b>	<b>CCEC</b>
S. 1	X	X	X	X	X
S. 2	X	X	X	X	X
S. 3	X	X	X	X	X
S. 4	X	X		X	X

### Continguts

La globalització i les repercussions ètiques i polítiques que se'n deriven.

La necessitat de la reflexió ètica en el món actual.

Implicacions ètiques de la recerca científica i tecnològica.

L'ètica deontològica i la fonamentació d'aquesta en els diferents àmbits professionals.

### Criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge avaluable

1. Explicar en què consisteix la globalització, valorar-ne els efectes en la vida i en el desenvolupament moral de les persones i de la societat i reflexionar sobre el paper que han de tenir l'ètica i l'Estat en relació amb aquest tema
  - 1.1. Descriviu i avaluau el procés de globalització, mitjançant el qual s'interioritzen valors, normes, costums, etc
  - 1.2. Assenyala els perills que suposa el fenomen de la socialització global si es desenvolupa al marge dels valors ètics universals, i debat sobre la necessitat d'establir límits ètics i jurídics en aquest tema.
2. Reconèixer que, en el món actual, en què tenen lloc canvis ràpids de gran abast, és fonamental una regulació ètica a causa de la magnitud dels perills als quals s'enfronta l'ésser humà, la qual s'ha d'actualitzar i ampliar als nous camps d'acció de la persona, amb la finalitat de garantir que es compleixen els drets humans

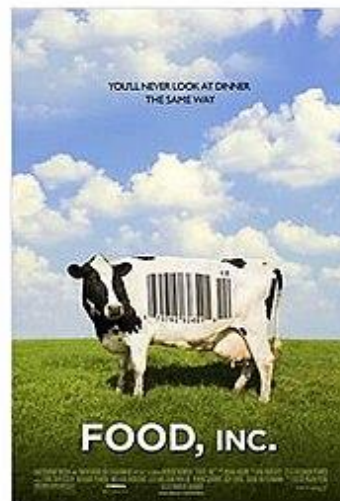
- 2.1. Justifica racionalment i valora la importància de la reflexió ètica al segle XXI com a instrument de protecció dels drets humans davant el perill que poden representar ens posseïdors de grans interessos polítics i econòmics i grups violents, que tenen accés a armament de gran abast científic i tecnològic i que són capaços de posar en risc els drets fonamentals de la persona.
  - 2.2. Assenyala alguns dels nous camps als quals s'aplica l'ètica, com el professional, la bioètica, el medi ambient, l'economia, l'empresa, la ciència i la tecnologia, entre altres.
3. Identificar criteris que permetin avaluar, de forma crítica i reflexiva, els projectes científics i tecnològics, amb la finalitat de valorar si són idonis pel que fa al respecte dels drets i valors ètics de la humanitat
    - 3.1. Utilitza informació de forma selectiva a fi de trobar alguns criteris per valorar la viabilitat de projectes científics i tecnològics, tenint en compte la idoneïtat ètica dels objectius que pretenen i avaluant els riscos i les conseqüències personals, socials i mediambientals que pugui comportar el fet d'aplicar-los.
4. Valorar la necessitat que els científics, els tecnòlegs i altres professionals compleixin una ètica deontològica.
    - 4.1. Comprèn i explica la necessitat de donar suport a la creació i l'ús de mètodes de control i a l'aplicació d'una ètica deontològica per als científics i tecnòlegs i, en general, per a totes les professions, a fi de fomentar l'aplicació dels valors ètics en el món laboral, financer i empresarial.

## Sessió 1

### Visualització dels següents documentals

#### **Food Inc. (2008) de R. Kenner**

És un documental que analitza el funcionament de l'indústria alimentària (concretament als EEUU), indústria que afecta completament al nostre medi ambient, i per tant, a la nostra salut. El film està separat en tres parts. El primer segment del film examina la producció industrial de carn, anomenant-la inhumana i insostenible econòmicament i ambientalment. El segon segment se centra en la producció industrial de gra i verdures, etiquetant-la també d'econòmicament i ambientalment insostenible. El tercer i últim segment tracta sobre el poder econòmic i legal de les grans companyies de producció d'aliments (que segons els autors es basa a oferir menjar barat però contaminat i en l'ús de químics basats en el petroli, sobretot pesticides i fertilitzants) i la promoció d'hàbits de consum de menjar insalubres cap al públic americà.



#### **La pesadilla de Darwin (2004) de H. Sauper**



Durant els anys 60 es va introduir al llac Victoria una nova espècie: la perca del Nil. Aquest nou peix es va multiplicar ràpidament i va acabar devorant la major part de les espècies autòctones. De forma paral·lela es va crear una potent indústria alimentària que exporta la perca a països occidentals, això provoca que els pescadors tradicionals es quedin sense treball...



## El mundo según Monsanto (2008) de M. Robin



En aquest documental es senyalen els perills resultants del creixement exponencial dels cultius de transgènics, que a l'any 2007 ja cobrien 100 milions d'hectàrees, amb propietats patentades en un 90% per Monsanto.

## Sessió 2

### Noticia 1: Carn

#### **¿Adictos a la carne? En España comemos seis veces más de lo recomendado por los nutricionistas**

EFE 11.04.2019 - 19:22H

El consumo excesivo de carne, sobre todo roja, es un factor en el desarrollo de enfermedades cardiovasculares. Pixabay

Los españoles **comen seis veces más carne de la máxima recomendada**, ocho veces más en el caso de la carne procesada, según un informe de la ONG Justicia Alimentaria-Veterinarios sin Fronteras, que atribuye entre el 28 y el 38 % de las enfermedades isquémicas y cardiovasculares al consumo excesivo de carne, sobre todo roja.

El informe, titulado "Carne de cañón, por qué comemos tanta carne y cómo nos enferma" y presentado este jueves en Barcelona, denuncia los "efectos en la salud del consumo excesivo de carne" y alerta de la **"insostenibilidad del sector cárnico"**. "Comemos mucha carne, especialmente los hombres, y eso nos está enfermando", según ha explicado el director de Justicia Alimentaria-VSF, Javier Guzmán.

La recomendación oficial de la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (SENC) es consumir como máximo 125 gramos por persona semanales de carne roja y procesada, y 325 gramos por persona semanales de carne blanca,

"mientras que los españoles consumen **1.995 gramos semanales**", según el informe. El análisis afirma que los hombres en España ingieren 525 gramos de carne roja a la semana, y las mujeres 302 gramos.

El estudio destaca que **la población infantil española come entre 3,5 y 4 veces más** carne que el máximo recomendado, 3,5 veces más carne roja y entre el doble y el triple de procesada, sobre todo embutidos, cuando lo recomendable es que los niños coman carne sólo entre 5 y 8 veces a la semana, según la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria.

La carne contiene "**grasas insalubres, sal y productos cancerígenos**, que se presentan en mayor cantidad en carnes rojas y procesadas, por eso hay que tener especial cuidado con ellas. La carne desplaza de nuestra dieta a las legumbres, las verduras y las frutas, grupos de alimentos altamente beneficiosos para nuestra salud", ha afirmado el director.

Otro problema tratado en el documento es el etiquetado confuso de productos cárnicos procesados que contienen "ingredientes insanos" pero se venden en los supermercados como carne fresca.

### **Exigen una política pública que regule el consumo**

Además, el estudio critica que no exista "ningún tipo de **política pública que limite el consumo** de carne" y que la Administración "subvencione a las empresas cárnicas, el 55 % de los costes de todo el proceso de producción es subvencionado por la Administración", ha asegurado Guzmán.

El informe advierte de la **actividad de las pseudociencias y de algunos profesionales** "que reproducen el discurso de las grandes empresas cárnicas y promueven mensajes engañosos, como que la carne de cerdo es carne blanca o que el alto consumo de carne es beneficioso para la salud".

"El consumo excesivo de carne también tiene sus efectos en el **gasto público sanitario**", ya que "entre el 28 y el 38 % de las enfermedades isquémicas y cardiovasculares, el 17 % de la hipertensión, el 18 % de la diabetes y el 28 % de la hipertensión pueden atribuirse al consumo excesivo de carne", resalta el informe.

La ONG propone crear un **impuesto sobre el precio de los productos cárnicos procesados**, prohibir antibióticos en el ganado, aplicar un IVA 0 a productos frescos vegetales y legumbres y limitar la publicidad que fomente el consumo cárnico infantil, entre otras medidas.

"No se trata de una crítica al consumo y producción de carne '*per se*', sino a la producción industrializada y a las empresas que se benefician del sistema actual", ha afirmado Guzmán, que reconoce que "la ganadería tiene un claro lugar en los agrosistemas para revitalizar la tierra, por ejemplo. Pero no necesitamos granjas y millones de animales".

En cuanto a la producción, el informe asegura que "producimos 4,5 veces más carne de la que comemos". "En España **la carne más producida es la porcina**, 4 millones de toneladas, número que aumenta cada año, de las cuales la mitad las exportamos, somos una colonia cárnica", ha denunciado Guzmán.

"Pedimos una **industria cárnica regulada, sostenible y saludable**, que además ayudará a reducir el impacto medioambiental que tiene actualmente, ya que produce el 18 % de las emisiones de CO2 y tiene un alto impacto en la deforestación", ha reivindicado el director de Justicia Alimentaria-VSF.

Noticia 2: Peix

## **España se come en cuatro meses su cuota de pesca**

**Un informe alerta de la dependencia del exterior por los caladeros agotados**

WALTER OPPENHEIMER  
Londres 7 MAY 2011

A partir del 8 de mayo, todo el pescado que se consuma en España será, al menos a efectos estadísticos, procedente de aguas de fuera de la Unión Europea. O bien procedente de las capturas de barcos europeos en aguas extracomunitarias o pura y simplemente comprado a países terceros. Según un estudio realizado por la New Economics Foundation (NEF) y Ocean2012, los españoles han consumido en poco más de cuatro meses toda la cuota anual que les corresponde de pescado procedente de caladeros europeos, de acuerdo con datos de 2007, los últimos publicados.

Esa *pescadependencia* del exterior se debe al efecto combinado del aumento del consumo de ese alimento y el creciente empobrecimiento de los caladeros europeos, lo que obliga a las flotas de la UE a recurrir a caladeros más lejanos. Por ejemplo, en 1990 España no dependía del pescado exterior hasta el 18 de junio. Y la UE se abastecía de pescado comunitario hasta el 2

de septiembre, pero ahora se acaba el 3 de julio. Hay países que han empeorado con más rapidez que España. Si en el caso español la dependencia llega ahora 41 días antes que en 1990, en Italia se ha adelantado 60, en Portugal 73 y en Francia 85 días.

La técnica de transformar en un calendario los problemas generados por el abuso o la destrucción de recursos naturales es utilizada también por la New Economics Foundation para medir el llamado déficit ecológico que genera cada país. El problema es que en el caso de la dependencia pesquera los datos no son solo menos fiables, sino que su interpretación es más compleja. Por ejemplo, si un país aumenta el consumo de pescado en la misma proporción que aumenta sus capturas en aguas comunitarias, su grado de dependencia se mantendrá igual: y lo que puede parecer una buena noticia esconde en realidad el hecho de que ese país estaría empeorando la situación de los caladeros europeos.

Aniol Esteban, responsable de Economía Medioambiental de la NEF, admite las limitaciones metodológicas e interpretativas de ese modelo aplicado a la pesca, pero subraya que aún así refleja el estado cada vez peor de los caladeros europeos. A su juicio, el principal problema es el fracaso de la política pesquera común europea, que no ha acabado con el deterioro de los caladeros y "está subvencionando el aumento de la capacidad de pesca". A eso se añade el problema de que a los consumidores se les bombardea con el mensaje de que comer pescado es más sano. "Yo no digo que nos tenemos que hacer vegetarianos, pero para seguir consumiendo pescado tenemos que permitir que los caladeros se recuperen. Tendríamos que dejar de pescar durante cinco años para garantizar que en el futuro podamos seguir haciéndolo", opina.

"La UE cuenta con uno de los mayores y más ricos caladeros del mundo, pero no hemos sabido gestionarlo de forma responsable", opina Miquel Ortega Cerdà, coordinador político de Ocean2012, una alianza de

organizaciones que defienden "la transformación de la política europea de pesca para detener la sobrepesca, acabar con las prácticas pesqueras destructivas y garantizar un uso justo y equitativo de los recursos pesqueros". "La forma obvia de detener esta tendencia catastrófica es restaurar las poblaciones de peces europeas hasta unos niveles que permitan una pesca sostenible y consumir únicamente lo que podamos pescar de forma segura", dice Ortega.

Los portugueses son los mayores consumidores, con casi 62 kilos por persona al año. Pero entre los países más poblados, España ostenta un claro liderazgo, con casi 45 kilos, por delante de Francia (34), Italia (25) y Reino Unido (20); todos ellos muy lejos de Alemania (15) y Polonia (11), frente a una media europea de 22 kilos al año y una media mundial de 17, casi el doble de los nueve kilos que se consumían en 1960.

El consumidor no es consciente del problema porque la llegada de pescado de fuera de la UE hace que no se dispare el precio del europeo, a pesar de ser un bien cada vez más escaso. Así, mientras en 1995 la UE capturaba casi ocho millones de toneladas de peces (peso en vivo) en sus aguas y solo algo más de cuatro millones procedían de países terceros, ahora se consume más pescado extracomunitario (casi seis millones de toneladas) que comunitario (cinco millones de toneladas).

Esteban enfatiza que un estudio llevado a cabo hace unos años demostró que la flota británica necesita ahora un esfuerzo 17 veces mayor que hace más de un siglo para pescar la misma cantidad de peces, pese al avance en medios tecnológicos: eso demuestra el brutal deterioro de los caladeros entre entonces y ahora.

Una de las soluciones que se ha buscado son las piscifactorías, pero conllevan, por un lado el riesgo de contaminación y transmisión de enfermedades, y por otro requieren el uso masivo de pescado salvaje para engordar a los peces de los criaderos. Si en el caso de España no se tuviera

en cuenta el consumo de pescado procedente de piscifactorías, el panorama sería aún más negativo. Entonces, la dependencia del pescado procedente de países terceros no sería el 8 de mayo sino que se adelantaría al 24 de marzo.

### Noticia 3: Fruita i cereals

## **Estos son los graves daños escondidos detrás del cultivo del aguacate**

Alberto Barbieri 08/02/2017

### **Es uno de los ‘súper alimentos’ más de moda del planeta, pero su abusiva producción es peligrosa para el medio ambiente**

El aguacate es uno de los ‘súper alimentos’ más de moda del planeta. Prácticamente desconocido en Europa hasta hace unas pocas décadas, ahora este fruto carnoso ha abandonado el angosto nicho de las frutas y verduras, para entrar como protagonista en los escenarios de la alta cocina, de la pastelería y la coctelería.

El consumo de aguacate, en su calidad Hass, está creciendo en todo el mundo y el precio no deja de aumentar. El mercado europeo demanda una media de entre 5.000 y 5.500 toneladas semanales y España es el principal productor del continente, aunque el grueso de la producción mundial se concentra en el hemisferio sur. En Nueva Zelanda, donde las últimas cosechas no han sido buenas, ha habido casos de robos en los cultivos para luego vender los frutos en el mercado negro, aprovechando la gran demanda.

### **Gran demanda y globalización**

El mercado europeo demanda una media de entre 5.000 y 5.500 toneladas semanales. El pujante valor del aguacate ha llevado a muchos agricultores a convertirse al monocultivo de este fruto, llegando hasta a quemar amplias zonas de bosque para aumentar su producción

Por la misma razón, en México, el mayor productor del mundo existe un grave problema medioambiental relacionado con el cultivo del fruto: su valor pujante ha llevado a muchos agricultores a convertirse al monocultivo del aguacate, llegando hasta a quemar amplias zonas de bosque para aumentar su producción. Como si eso fuera poco, la cremosidad tan apreciada por los amantes del fruto

es hija de una elevada necesidad hídrica de la planta, una característica que hace muy poco sostenible su cultivo a gran escala.

### **Un cultivo a gran escala insostenible**

Entre 2001 y 2010, la producción de aguacate en el estado mejicano de Michoacán, que abarca más del 70% de las cosechas del país, se triplicó, y las exportaciones se multiplicaron por diez, según un informe publicado en 2012 por el instituto Tapia Vargas. El informe sugiere que la expansión causó la pérdida de tierras forestales de aproximadamente 690 hectáreas al año entre 2000 y 2010.

De 1980 a hoy la superficie destinada a la producción del fruto en Michoacán ha crecido en un 342%. El cultivo del aguacate en México produce más beneficio que cualquier otro, incluida la marihuana.

Mario Tapia Vargas, investigador del Instituto Nacional de Investigación Forestal, Agropecuaria y de Pesca de México, dijo a *Associated Press*: “Incluso donde [los agricultores] no cortan visiblemente los bosques, hay aguacates creciendo por debajo de las ramas de pino y tarde o temprano cortarán los pinos por completo”.

### **El impacto del aguacate en la vida salvaje**

También existe un impacto en la vida silvestre, ya que bosques del estado de Michoacán son zonas donde ivernan las mariposas monarca. Un cultivo de aguacate utiliza casi el doble de agua que un bosque bastante denso, lo que significa que menos agua alcanza los ríos de montaña de los que dependen los bosques y los animales.

Se estima que 1.000 millones de mariposas monarca migraron a México de Estados Unidos en 1996, comparados con apenas 35 millones el año pasado, según Marcus Kronforst, ecólogo de la Universidad de Chicago que ha estudiado las mariposas. Para protegerlas, la Unesco ha declarado los santuarios de Michoacán -donde emigran cada invierno- Patrimonio Natural de la Humanidad.

Greenpeace México avisa que las personas también podrían sufrir las consecuencias del monocultivo de aguacate. “Más allá de la tala de los bosques y de los efectos sobre la retención de agua, el alto uso de productos químicos agrícolas y los grandes volúmenes de madera necesarios para embalar y transportar aguacates son otros factores que podrían tener efectos negativos sobre el medio ambiente y el bienestar de sus habitantes”, aseguran.

### **‘El oro verde’**

La creciente demanda del ‘súper alimento’ mejicano, especialmente en el mercado de Estados Unidos, ha hecho que el aguacate se convirtiera en un producto de lujo. La exportación del llamado ‘oro verde’ se convirtió en México en una actividad económica pujante que alcanza un valor de 1,6 billones de

dólares. Sin embargo, las asombrosas ganancias alcanzadas por los agricultores hacen tan solo diez o quince años, se han visto mermadas por la entrada en escena de los carteles de la droga.

El apetito de las organizaciones mafiosas entorno al negocio del aguacate en México es algo relativamente nuevo, así como las prósperas exportaciones a Estados Unidos. De hecho, sólo en 1997 el Congreso de Estados Unidos levantó un embargo sobre el aguacate mexicano vigente durante ochenta años.

Además de la extorsión practicada a rajatabla a todo cultivador por Los Caballeros Templarios, que según estimaciones llega a aportar en las arcas de los narcos más de cien millones de dólares al año, a partir de 2010 los carteles intervienen de manera directa en la producción y distribución del fruto. Las ganancias del aguacate, de hecho, a diferencia del otro oro verde de los narcos, la marihuana, no sufren detrimento posterior porque no requieren ser lavados.

### **Sessió 2-3**

Grup 1: Carn	Article de GreenPeace sobre el consum excessiu de carn.  ( <a href="https://es.greenpeace.org/es/trabajamos-en/consumismo/carne/">https://es.greenpeace.org/es/trabajamos-en/consumismo/carne/</a> )
Grup 2: Peix	Curt documental sobre el consum de Panga  ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=D6OI2ekts0g">https://www.youtube.com/watch?v=D6OI2ekts0g</a> )  Noticia de La Sexta sobre els criadors de peixos del Mekong  ( <a href="https://www.lasexta.com/programas/mas-vale-tarde/noticias/hacinados-en-las-aguas-contaminadas-del-rio-mekong-asi-son-los-criaderos-de-panga-en-vietnam_20170202589379dd0cf22c043d0fa158.html">https://www.lasexta.com/programas/mas-vale-tarde/noticias/hacinados-en-las-aguas-contaminadas-del-rio-mekong-asi-son-los-criaderos-de-panga-en-vietnam_20170202589379dd0cf22c043d0fa158.html</a> )
Grup 3: Fruita i Cereals	Curt documental de The Guardian: "Piñas: El precio oculto de la fruta tropical"  ( <a href="https://www.theguardian.com/environment/video/2010/nov/10/pinas-coast-rica">https://www.theguardian.com/environment/video/2010/nov/10/pinas-coast-rica</a> )  Dossier de GreenPeace: "Veinte años de fracaso: por que no han cumplido sus promesas los cultivos transgénicos"



	<p>(<a href="http://archivo-es.greenpeace.org/espana/Global/espana/2016/report/transgenico/20-years_spain_web.pdf">http://archivo-es.greenpeace.org/espana/Global/espana/2016/report/transgenico/20-years_spain_web.pdf</a>)</p>
<p>Comú a tots els grups</p>	<p>Plana web de comerç justo (<a href="http://comerciojusto.org/">http://comerciojusto.org/</a>)</p> <p>Plana de Kaidara on trobam diversos articles de consum responsable (<a href="https://www.kaidara.org/tematica/comercio-justo-y-consumo-responsable/">https://www.kaidara.org/tematica/comercio-justo-y-consumo-responsable/</a>)</p> <p>Dossier molt complet “Alló que amaga la nostra nevera” (<a href="https://www.fonsmenorqui.org/sites/default/files/2019-05/20130411_1010Dossier_nevera_cat_0.pdf">https://www.fonsmenorqui.org/sites/default/files/2019-05/20130411_1010Dossier_nevera_cat_0.pdf</a>)</p>

## **Diari personal de feina**

El diari a entregar ha d'incloure les següents activitats:

**Act. Inicial:** Que t'ha cridat l'atenció dels aliments observats al supermercat?

**Act. Sessió 1:** Després de visualitzar el documental respon les següents qüestions:

- Amplia i contrasta informació sobre el que has vist, tot el que es diu es cert? Hi ha alguna contradicció amb alguna altre font? Explica, si escau i trobes oportú, l'altre punt de vista de la problemàtica
- Que és el que més t'ha cridat l'atenció?
- Has trobat algun dilema ètic?

**Act. Sessió 2:** Arran de la lectura de la notícia, fes una reflexió responent les següents qüestions:

-Hi ha algun problema? Quin és?

-Quines són les causes?

-Creus que el problema es pot solucionar? Com?

**Act. Sessió 3:** Després del diàleg amb els companys d'altres grups, que és el quemes t'ha cridat l'atenció de les altres problemàtiques exposades?

**Act. Sessió 4:** Reflexió final: Que m'ha aportat, com a persona, aquest projecte?

**Act. Final:** Autoavaluació i Coavaluació (veure Rubriques)

## Rubrica professor

Feina a avaluar	Gens 1	Poc 2	Bastant 3	Molt 4	Puntuació
Participació en l'activitat	Li costa implicar-se en l'activitat i tampoc mostra massa interès durant el seu desenvolupament	Acaba implicant-se en l'activitat però no mostra interès durant en el seu desenvolupament	S'implica en l'activitat proposada però no mostra massa interès en iniciar-la	S'implica en l'activitat proposada des del primer moment	
Interacció amb el grup	No intervé o quan ho fa la seva participació obstaculitza la dinàmica	No intervé més que si se li demana però les seves aportacions resulten interessants	Intervé ocasionalment i les seves aportacions ajuden a desenvolupar l'activitat	Intervé activament fa aportacions que enriqueixen l'activitat	
Disposició al diàleg i revisió dels propis criteris	Quan exposa les seves opinions no és capaç de raonar-les i no admet postures diferents a la seva	Exposa les seves opinions i respecta les dels altres però no és capaç d'admetre les pròpies contradiccions	Exposa les seves opinions i escolta les dels altres, però no sempre admet la validesa dels arguments dels altres	Exposa les seves opinions, escolta les dels altres i es capaç d'admetre la validesa dels arguments d'altres	
Originalitat	No presenta cap idea original que enriqueixi l'activitat	Presenta alguna idea que enriqueix la dinàmica proposada	Presenta idees interessants però no sempre es troben en relació amb l'activitat proposada	Presenta idees originals i que enriqueixen l'activitat proposada i interessen	

## Rubrica coavaluació del producte final

Feina a avaluar	Gens 1	Poc 2	Bastant 3	Molt 4	Puntuació
Gestió d'espai i temps	No ha gestionat correctament el temps ni l'espai	Ha gestionat un dels dos elements	La gestió es correcta però es podria articular millor	La gestió ha estat fantàstica	
Utilització del que ha après durant el projecte	L'aplicació no te res a veure amb el projecte	Hi ha una petita relació entre l'aplicació i el projecte	Hi ha bastanta relació, però no busca fer crítica social	Hi ha molta relació i a més es fa crítica al que es considera injust	
Originalitat	No presenta cap idea original que enriqueixi l'activitat	Presenta alguna idea que enriqueix la dinàmica proposada	Presenta idees interessants però no sempre es troben en relació amb l'activitat proposada	Presenta idees originals i que enriqueixen l'activitat proposada i interessen	

## Annex III. Programació i materials 1r de Batxillerat

UD. Els principals interrogants i ideologies polítiques
Objectius Didàctics
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Identificar i apreciar el sentit dels problemes filosòfics.</li><li>2. Usar i identificar correctament la terminologia bàsica de les diferents disciplines filosòfiques.</li><li>3. Comentar textos filosòfics analitzant-ne l'estructura, interpretant-ne el significat i fent-ne una reflexió crítica.</li><li>4. Desenvolupar estratègies per accedir a la informació de forma rigorosa, seleccionar-la adequadament i utilitzar-la correctament en l'elaboració de treballs de recerca o presentacions.</li><li>5. Valorar el diàleg i el debat com a mitjans per aproximar-se a la veritat i com a exercici actiu del respecte, la tolerància i la comprensió.</li><li>6. Adoptar una actitud crítica davant opinions contraposades.</li><li>7. Adquirir habilitats de comunicació i argumentació coherent de les pròpies opinions, tant de forma oral com escrita.</li><li>8. Desenvolupar actituds de solidaritat i participació en la vida comunitària i una consciència cívica, crítica i autònoma, inspirada en els drets humans i compromesa amb la construcció d'una societat democràtica, justa i equitativa i amb la defensa de la natura.</li></ol>

Competències	
Competències generals	Competències específiques
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicació lingüística</li> <li>2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia</li> <li>3. Aprendre a aprendre</li> <li>4. Competències socials i cíviques.</li> <li>5. Competència digital</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pensant amb ordre i criteri i exposant les opinions pròpies amb raons, respectant les dels altres i valorant-les per enriquir la pròpia visió de la realitat.</li> <li>2. Coneixent les regles matemàtiques de presa de decisions democràtiques, així com els conceptes matemàtics en què es basen les diferents definicions tradicionals de <i>justícia</i>.</li> <li>3. Sabent cercar i usar eines informàtiques per exposar activitats i/o el propi pensament.</li> <li>4. Identificant problemes filosòfics i abordant-los críticament mitjançant la definició i l'ús rigorós de conceptes, l'anàlisi d'idees, el diàleg i l'argumentació. Reconeixent i valorant les relacions entre política i ciutadania. Aconseguint l'habilitat de practicar els valors democràtics.</li> <li>5. Es relaciona principalment amb el fet de conèixer i valorar les manifestacions i els assoliments rellevants i el significat que tenen en diferents grups i societats.</li> </ol>

	<b>CL</b>	<b>CMCCT</b>	<b>AaA</b>	<b>CSC</b>	<b>CD</b>
S. 1			X	X	
S. 2,3,4,5		X	X	X	X
S. 6,7,8,9	X	X	X	X	X
S. 10	X	X	X	X	X

### Continguts

Els fonaments filosòfics de l'Estat.

Principals interrogants de la filosofia política.

El realisme polític: Maquiavel.

La pau perpètua de Kant.

Els fonaments filosòfics del capitalisme al s. XIX: John Stuart Mill.

Alienació i ideologia segons Marx.

La disputa política entre Popper i l'Escola de Frankfurt.

La funció del pensament utòpic.

### criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge avaluable

1. Conèixer i explicar les principals teories ètiques sobre la justícia i la felicitat i sobre el desenvolupament moral.
  - 1.1. Utilitza amb rigor termes com ètica, moral, acció moral, autonomia, responsabilitat, convenció moral, maduresa moral, virtut moral, subjectivisme, relativisme i universalisme moral, utilitarisme, consens, justícia, eudemonisme, hedonisme, emotivisme i utilitarisme.
  
2. Explicar la funció, les característiques i els principals interrogants de la filosofia política, com l'origen i la legitimitat de l'Estat, les relacions individu-Estat o la naturalesa de les lleis.
  - 2.1. Identifica la funció, les característiques i els principals interrogants de la filosofia política.

- 2.2. Utilitza amb rigor conceptes clau de la filosofia política com democràcia, Estat, justícia, dret, drets naturals, estat democràtic i de dret, legalitat, legitimitat, convenció, contractualisme, alienació, ideologia i utopia, entre altres.
3. Conèixer les principals teories i conceptes filosòfics en què s'ha basat la construcció de la idea d'Estat i les funcions d'aquest i valorar el paper de la filosofia com a reflexió crítica.
  - 3.1. . Explica de forma coherent els plantejaments filosoficopolítics de Maquiavel, Locke, Kant, John Stuart Mill o Popper, entre altres.
  - 3.2. Analitza la relació individu-Estat i hi reflexiona sobre la base del pensament de Marx i de l'Escola de Frankfurt.
  - 3.3. Analitza de forma crítica textos significatius i breus d'alguns dels autors estudiats en què s'argumenta sobre el concepte d'Estat i els elements i les característiques d'aquest.
  - 3.4. Valora i utilitza la capacitat argumentativa, de forma oral i escrita, com a eina contra l'arbitrarietat, l'autoritarisme i la violència.
4. Dissertar de forma oral i escrita sobre la utilitat del pensament utòpic i analitzar-ne i valorar-ne la funció per proposar possibilitats alternatives, projectar idees innovadores i avaluar el que ja s'ha experimentat.
  - 4.1. Reflexiona per escrit sobre les possibilitats del pensament utòpic, argumentant les pròpies idees.



## Sessió 1

Exemple de material per grup Conservadorisme (Dupré, 2011) (Kelly, 2014)

# 15 Conservadurismo

**«Si no es necesario cambiar, es necesario no cambiar.»  
O como diríamos en estos tiempos más rudos: «Si no está roto,  
no lo arregles». Esta máxima familiar, atribuida (en su versión  
más refinada) a un estadista inglés del siglo XVII, el vizconde  
de Falkland, refleja un instinto humano muy antiguo que  
se encuentra en el fondo del pensamiento conservador.**

Una aversión al cambio por el cambio, una reticencia a poner en peligro lo que funciona por lo que podría, en teoría, funcionar mejor; la fe en las lecciones incuestionables del pasado frente a las alegres promesas del futuro; un empeño en preservar lo que se considera mejor en la sociedad establecida; una «preferencia por lo antiguo y lo probado», en palabras de A. Lincoln, «frente a lo nuevo y no probado». Todas éstas son características de la que es hoy en día una de las filosofías políticas más importantes: el conservadurismo.

Aun así, por más que estos diversos sentimientos puedan caracterizar el espíritu del conservadurismo, resulta difícil definir su naturaleza precisa. El conservadurismo tiende hacia lo reaccionario —sistemáticamente se opone a la reforma social y política y aconseja moderación cada vez que se enfrenta al cambio— y por esa razón sigue el ejemplo y adopta el tono de aquello a lo que se opone. Por tanto, no ha de sorprender que los supuestos conservadores hayan mantenido una amplia gama de creencias, no todas compatibles entre sí.

**Burke y el principio de conservación** La palabra «reaccionario» se utilizó originalmente como traducción directa del francés *réactionnaire*, que significaba opuesto a la Revolución francesa, así que es lógico que la primera gran articulación del pensamiento conservador fuera impulsada por la tremenda convulsión política y social que se produjo en Francia en 1789. En su libro *Reflexiones sobre la Revolución en Francia* (1790), el político y escritor de origen irlandés Edmund Burke manifiesta su repugnancia a las pasiones incendiarias de los revolucionarios, a quienes considera fanáticos ideológicos, movidos por el idealismo y las abstracciones teóricas para eliminar cuanto había existido antes.

## Cronología

1789-1799	1790	1830
La Revolución francesa desencadena temores reaccionarios en toda Europa	Edmund Burke redacta la primera gran exposición de los valores conservadores	Muerte de Edmund Burke

Burke no emplea las palabras «conservador» o «conservadurismo». Es más, esos términos no se utilizaron (en su sentido político) hasta entrada la década de 1830, treinta años después de su muerte, y al principio sirvieron para designar al partido Tory británico. No obstante, a Burke le interesaba mucho lo que denomina el «principio de conservación», y no es difícil entender por qué conservadores posteriores recurrirían a su figura como fuente de inspiración. En un fragmento sobre la «ciencia del gobierno», defiende la importancia de la experiencia como virtud política suprema y seguidamente embellece el argumento con una conocida metáfora:

Sólo con cautela infinita un hombre debería aventurarse a derribar un edificio que haya respondido en una medida aceptable durante siglos a los objetivos comunes de la sociedad, o a construirlo de nuevo careciendo de modelos y pautas de utilidad probada ante sus ojos.

**Instituciones y leyes, consagradas por el tiempo** El conservadurismo otorga gran valor a la tradición y la sabiduría extraídas de las prácticas y costumbres de las generaciones previas. Esta reserva de conocimiento acumulado, que excede con creces la inteligencia de cualquier individuo, es, en opinión de Burke, el valor máspreciado de la sociedad, una herencia sagrada que debe ser asumida por una generación y transmitida con reverencia a la siguiente. Desde esta perspectiva, la sociedad se vuelve mucho más que la suma de sus miembros e instituciones actuales; se trata, más bien, de una armónica «asociación no sólo entre los vivos, sino entre éstos, aquellos que ya han muerto y aquellos que habrán de nacer».

Los críticos tienden a considerar la veneración del conservadurismo por el pasado una nostalgia malsana, que refleja una actitud cínica

## El arte de podar cuando toca

A veces se retrata injustamente el conservadurismo como una opción meramente reaccionaria, una forma de obsesión por lo antiguo, fijada en el pasado sin más razón de peso que el que sea pasado. El poeta británico Alfred, lord Tennyson, mostró que entendía mejor el concepto en su poema *Hands all Round* (1882): «El hombre que es un auténtico conservador / es el que poda la rama podrida». «Pero —añadió más adelante en una conversación con el filósofo escocés William Angus Knight— la rama debe estar podrida antes de arriesgarnos a podarla.»

### 1830

Se utiliza por primera vez el término «conservador»; sirve para designar al partido tory británico

### 1832

En *El Preludio* (publicado en 1850), Wordsworth aclama «el genio de Burke»

### 1908

Se publica *Ortodoxia*, de G. K. Chesterton

### Década de 1980

La neogamónica y el thatcherismo definen el programa neoliberal en Estados Unidos y Europa

hacia la situación en el presente y un pesimismo sobre las perspectivas de mejora. La tradición, apuntó el escritor inglés G. K. Chesterton, es la «democracia de los muertos», que implica «conceder el voto a la más oscura de todas las clases, nuestros antepasados»; pero otorgar ese derecho a los desafortunados que han sido «inhabilitados por el accidente de la muerte» deja entrever poca confianza en el juicio de los vivos. La supuesta mala opinión que tiene el conservadurismo sobre la naturaleza humana era, según les parecía a los analistas victorianos, uno de los rasgos que más lo diferenciaba del liberalismo.

La concepción esencialmente optimista del potencial humano que presentaba el liberalismo significaba que sus partidarios fueran por lo general progresistas socialmente y entusiastas defensores de la reforma y la mejora sociales. Por el contrario, el conservadurismo tendía, por instinto, a considerar a las personas seres esencialmente débiles y egoístas, y por esta razón el objetivo principal de una sociedad bien gobernada era mantener el orden y la estabilidad. Ese contraste fue nítidamente captado por el más significativo primer ministro liberal de la Gran Bretaña victoriana, William Gladstone: «El liberalismo es la confianza en la gente atemperada por la prudencia. El conservadurismo es la desconfianza en la gente atemperada por el miedo».

## La política de la reacción

Si el núcleo del conservadurismo es una disposición a preservar, resulta inevitable que su naturaleza concreta evolucione a la par que su percepción de qué aspectos del orden establecido corren mayor peligro. Por esa misma razón, la gama de ideas y políticas asociadas al conservadurismo ha variado sumamente en el curso del tiempo. Durante buena parte del siglo XIX, las sucesivas oleadas de reformas liberales y alteraciones sociales causadas por los procesos de industrialización fueron tomadas como graves provocaciones por los conservadores. Algunas de estas cuestiones, como el sufragio universal, llegaron hasta bien entrado el siglo XX, pero cada vez más las energías conservadoras se

centraron en oponerse a la amenaza que percibían en el socialismo y el comunismo. El contundente programa neoliberal de la era Reagan-Thatcher en la década de 1980, cuyas prioridades eran el libre mercado, la desregulación y la reducción del tamaño del Estado, fue en muchos sentidos una respuesta conservadora clásica a las generosas y onerosas políticas de bienestar social anteriores. En el mismo sentido, el aparentemente incongruente emparejamiento de la *reaganomics* (ninguna intervención en la esfera económica) con un conservadurismo moral extremista (intervención sistemática en la esfera moral) fue una reacción típica a la contracultura juvenil de la década de 1960.

**«¡Genio de Burke!...  
avisa, denuncia, arremete...,  
contra todos los sistemas basados en derechos,  
gran ridículo; la majestad clama  
por instituciones y leyes, consagradas por el tiempo,  
declara el poder vital de los lazos sociales  
determinados por la costumbre... »»**

**William Wordsworth, *El prelofo*, 1832-1850**

**El estándar de un estadista** Para un verdadero conservador, el escepticismo que le imputan tales críticos —un escepticismo sobre la amplitud de nuestros conocimientos actuales y, en concreto, sobre la capacidad de los políticos actuales para valorar las verdaderas consecuencias de su política— parece razonable y bien fundado. La naturaleza conservadora es profundamente suspicaz frente a los planes frívolos de los visionarios y los planificadores políticos: las utopías, panaceas y «fantasías volátiles» (en expresión de Burke), que, según muestra la amarga experiencia, convierten los sueños de progreso y mejora social en pesadillas de retroceso o represión.

En cualquier caso, argumentarían los conservadores, la imagen que pintan los críticos de un reaccionario estrecho de miras, fosilizado en un pasado idealizado y nada dispuesto a despertarse a las realidades del presente, es poco más que una caricatura. La crítica del moralista británico Matthew Arnold —según el cual, «el principio del conservadurismo ... destruye lo que ama, porque no lo repara»— es injusta porque el verdadero espíritu del conservadurismo va mucho más allá de un árido talante de anticuario. La comprensión de que el secreto de la preservación no es el estancamiento, otorga al conservador una actitud sutil hacia el cambio. «Existe algo más que la simple alternativa entre la destrucción absoluta y la existencia sin reformar», comentaba Burke. «Una disposición a preservar y una capacidad para mejorar, tomadas en conjunto, serían mi estándar para un estadista. Todo lo demás es vulgar en su concepción y peligroso en su ejecución.»

**La idea en síntesis:  
una disposición  
a preservar**



# LAS PASIONES INDIVIDUALES SE DEBEN SUBORDINAR

EDMUND BURKE (1729-1797)



## EN CONTEXTO

IDEOLOGÍA  
**Conservadurismo**

ENFOQUE  
**Tradicón política**

ANTES  
**1688** Los terratenientes fuerzan la abdicación de Jacobo II en la Revolución Gloriosa inglesa.

**1748** Montesquieu afirma que en Inglaterra la libertad se mantiene por el equilibrio del poder en diferentes partes de la sociedad.

DESPUÉS  
**1790-1791** *Los derechos del Hombre* y la *Vindicación de los derechos de las mujeres* contradicen la obra de Burke.

**1867-1894** En *El capital*, Karl Marx afirma que es inevitable la derrota del statu quo.

**1962** Michael Oakeshott defiende la importancia de la tradición en las instituciones.

En 1790, el estadista y teórico británico Edmund Burke escribió una de las primeras y más contundentes críticas a la revolución que había comenzado el año anterior en Francia. El panfleto, titulado *Reflexiones sobre la revolución en Francia*, argumentaba que no debía permitirse que las pasiones dictasen los juicios políticos. Cuando comenzó la revolución, Burke quedó sorprendido, pero no fue abiertamente crítico. Le escandalizó la ferocidad de los insurgentes, pero admitió su espíritu revolucionario, del mismo modo que había admirado a los norteamericanos en su conflicto con la Corona británica. Al escribir su panfleto, la revolución

Véase también: Jean-Jacques Rousseau 118-125 • Thomas Paine 134-139 • Thomas Jefferson 140-141 • Georg Hegel 156-159 • Karl Marx 188-193 • Lenin 226-233 • Michael Oakeshott 276-277 • Michel Foucault 310-311

ya había cobrado impulso: escaseaban los alimentos y corrían rumores de que el rey y los aristócratas iban a acabar con el Tercer Estado (los rebeldes). Los campesinos se alzaron contra sus señores, quienes, temiendo por sus vidas, les otorgaron la libertad a través de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, que afirmaba que todo el pueblo tenía el «derecho natural» a la libertad, la propiedad y la seguridad y a resistirse a la opresión.

El rey, empero, se negó a sancionar dicha declaración, y el 5 de octubre de 1789 una multitud marchó hacia Versalles para unirse a los campesinos y forzar al rey y a su familia a regresar a París. Para Burke, esto fue ir demasiado lejos, por lo que escribió su libelo, que desde entonces se consideró la refutación clásica a los aspirantes a revolucionarios.

## El gobierno como organismo

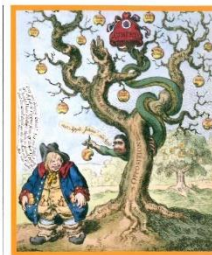
Burke era *whig*, es decir, del partido que favorecía un avance gradual de la sociedad (en oposición a los *torjes*, que se esforzaban por mantener el statu quo). Apoyó activamente la emancipación de los católicos en Irlanda y la de India respecto a la corrupta Compañía Británica de las Indias Orientales. Sin embargo, a diferencia de otros *whigs*, consideraba sacrosanta la continuidad del gobierno. En sus *Reflexiones* compara al gobierno con un ser vivo, con pasado y futuro. No podemos matarlo y comenzar de cero, como querían los revolucionarios franceses.

Burke piensa que el gobierno es un organismo complejo que crece con el tiempo hasta convertirse en la sutil forma viva que es hoy. Los matices de su existencia política —desde el comportamiento de los

monarcas hasta los códigos de conducta herodados de los aristócratas— han ido formándose durante generaciones de manera tan elaborada que nadie comprende cómo funcionan. El hábito de gobernar está tan profundamente enraizado en estas clases, que ni siquiera piensan en ello y, por este motivo, cualquiera que crea que puede emplear sus poderes de razonamiento para destruir la sociedad y construir otra mejor desde cero —como hizo Jean-Jacques Rousseau— es un necio y un arrogante.

## Derechos abstractos

Burke es especialmente refractario al concepto ilustrado de los derechos naturales. En teoría pueden estar bien, dice, pero es aquí donde »



«John Bull» (una personificación humorística de Inglaterra) es tentado por el diablo, en el Árbol de la Libertad; la ilustración alude al temor a que la Revolución Francesa se extendiera.



radica el problema: «Su defecto práctico es su perfección abstracta». También creo que el derecho teórico a un bien o un servicio no tiene ninguna utilidad si no hay medios para otorgarlo. Tampoco hay límites a lo que la gente puede reclamar, hasta con motivos, como sus derechos. Los derechos son, sencillamente, lo que la gente quiere, y es tarea del gobierno intervenir en los deseos de la gente. Algunos deseos incluso pueden limitar los deseos de los demás.

Según Burke, es regla fundamental de cualquier sociedad «que ningún hombre sea juez de su propia causa». En una sociedad libre y justa, el hombre debe renunciar a su derecho a decidir sobre muchas cosas que considera imprescindibles. Al afirmar que «las pasiones individuales deben subordinarse», Burke quiere decir que la sociedad debe atajar el deseo incontrollable de poseer los bienes de los demás.

Si se deja que cada uno se comporte como le apetezca y exprese sus pasiones y sus caprichos, el resultado será el caos. No solo las personas, sino las masas en su conjunto, deben limitarse «por un poder que está fuera de ellos mismos».

Este papel de árbitros pide «un profundo conocimiento de la naturaleza y las necesidades humanas» y es tan complejo que los derechos teóricos son una distracción.

## Costumbres y prejuicios

Burke era escéptico sobre los derechos humanos, y estaba a favor de las tradiciones y las costumbres. Creía que el gobierno era una herencia que había que asegurar con miras al futuro, y distinguía entre la Revolución Gloriosa, de 1688, y la «revuelta» que estaba aconteciendo en Francia. El objetivo de la revolución inglesa, que sustituyó al rey católico Jacobo II por la coregencia de



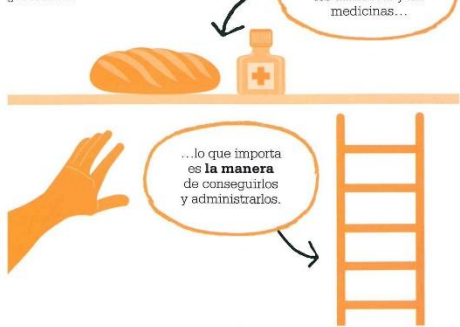
los protestantes Guillermo y María, era oponer el statu quo a un monarca disolco, y no fabricar un gobierno nuevo, lo cual llenaba a Burke «de repugnancia y horros».

El defendía una respuesta emocional inconsciente de respeto al rey y al Parlamento como el banco general y la «voz de las naciones». Consideraba esto muy superior a los caprichos de la razón individual, pero también creía que los prejuicios son una antigua sabiduría capaz de originar una respuesta rápida y automática en esos casos de urgencia que hacen dudar al hombre racional. Las consecuencias de pasar por alto estas tradiciones pueden ser amargas, advirtió Burke. Los novatos en refriegas políticas no serían capaces de administrar un gobierno ya existente, por no hablar de uno nuevo. Las luchas entre facciones que trataban de llenar el vacío de poder causaban inevitablemente derramamiento de sangre y terror, así como un caos tan agotador que hacía aconsejable que los militares tomaran el poder.

## La revolución de Burke

Burke predijo el régimen del Terror que seguiría a la Revolución Francesa, lo que sucedió entre 1793 y 1794.

Burke veía el tema de los «derechos abstractos» como un desvío de la tarea principal del gobierno: mediar entre los deseos y las necesidades de los gobernados.



Napoleón Bonaparte subió al poder en 1799, cumpliendo el vaticinio que hizo Burke en 1790 de que al destronamiento revolucionario de la monarquía seguiría una dictadura militar.

y el advenimiento de Napoleón Bonaparte en 1799, esto le acarrearía fama de vidente. Sus razonamientos atraían a la derecha, pero también sorprendían a la izquierda. Thomas Jefferson, que entonces vivía en Francia como diplomático de EE UU, escribió: «No me asombra tanto la revolución de Francia como la del señor Burke». En Inglaterra, Thomas Paine escribió *Los derechos del hombre* para desbaratar los argumentos de Burke en contra de los derechos naturales.

## El poder de la propiedad

Burke creía que la estabilidad de la sociedad estaba apuntalada por la propiedad heredada, la inmensa cantidad de propiedades herodadas por la aristocracia terrateniente. Según él, solo esos ricos terratenientes tenían el poder, el interés y la habilidad política heredada para evitar que la monarquía fuese demasiado ambiciosa. El desmedido tamaño de sus propiedades también actuaba como una protección natural de las pro-

iedades más pequeñas que las rodeaban. En cualquier caso, decía, la redistribución de los pocos a favor de los muchos solo podría dar ganancias «inconcebiblemente pequeñas».

Aunque Napoleón terminó derrotado, las revoluciones que barrieron Europa después de la muerte de Burke situaron sus ideas en un lugar especial en el corazón de quienes tenían los alzamientos. Muchos consideraron que la súplica de Burke por el continuismo del gobierno y de la sociedad era una luz de cordura en un mundo enloquecido. Pero, para Karl Marx, que fue particularmente crítico con las ideas de Burke sobre la propiedad, y para muchos otros, su defensa de la desigualdad era inaceptable. Burke razonó a favor de las tradiciones, pero, según sus críticos, esto lleva a defender sociedades en las que la mayoría vive relegada a la servidumbre, sin perspectivas de mejora y sin opinión sobre su propio futuro. Su defensa de los prejuicios, que pretendía ser una llamada a comprender las inclinaciones naturales de la gente, puede terminar justificando una intolerancia ciega, y su consejo de refrenar las pasiones personales es una excusa potencial para la censura, la persecución de la disidencia y el estado policial. ■

Los grandes señores feudales crearon un proletariado increíblemente numeroso cuando echaron a los campesinos de la tierra. Karl Marx



Edmund Burke

Nació en Dublín (Irlanda) en 1729, y se le educó en la fe protestante, mientras su hermana Juliana era educada en la católica. Estudió derecho, pero abandonó para dedicarse a escribir. En 1756 publicó *Vindicación de la sociedad natural*, que satirizaba los conceptos religiosos del *libertory* lord Bolingbroke. Poco después se desempeñó como secretario del primer ministro *whig* lord Rockingham.

En 1774 pasó a formar parte del Parlamento, aunque luego perdió su escaño por la impopularidad de algunas de sus opiniones. Su lucha por la abolición de la pena de muerte le dio fama de progresista, y su crítica de la Revolución Francesa causó su ruptura con el ala más radical de su partido. Actualmente, Edmund Burke es más recordado por su filosofía conservadora que por sus opiniones liberales.

## Obras principales

- 1756 *Vindicación de la sociedad natural*.
- 1770 *Pensamientos sobre las causas del actual descontento*.
- 1790 *Reflexiones sobre la revolución en Francia*.

## Sessions 2, 3, 4, 5

Exemple de pregunta del test de <https://www.politiscales.net>

### PolitiScales

Pregunta 13 de 117

El mercado del trabajo esclaviza a los trabajadores.

Absolutamente de acuerdo

Parcialmente de acuerdo

Neutral o indeciso

Ligeramente en desacuerdo

Absolutamente en desacuerdo

Volver a la pregunta anterior

Ver un resultado aleatorio

### PolitiScales

Pregunta 14 de 117

Un buen ciudadano es patriota.

Absolutamente de acuerdo

Parcialmente de acuerdo

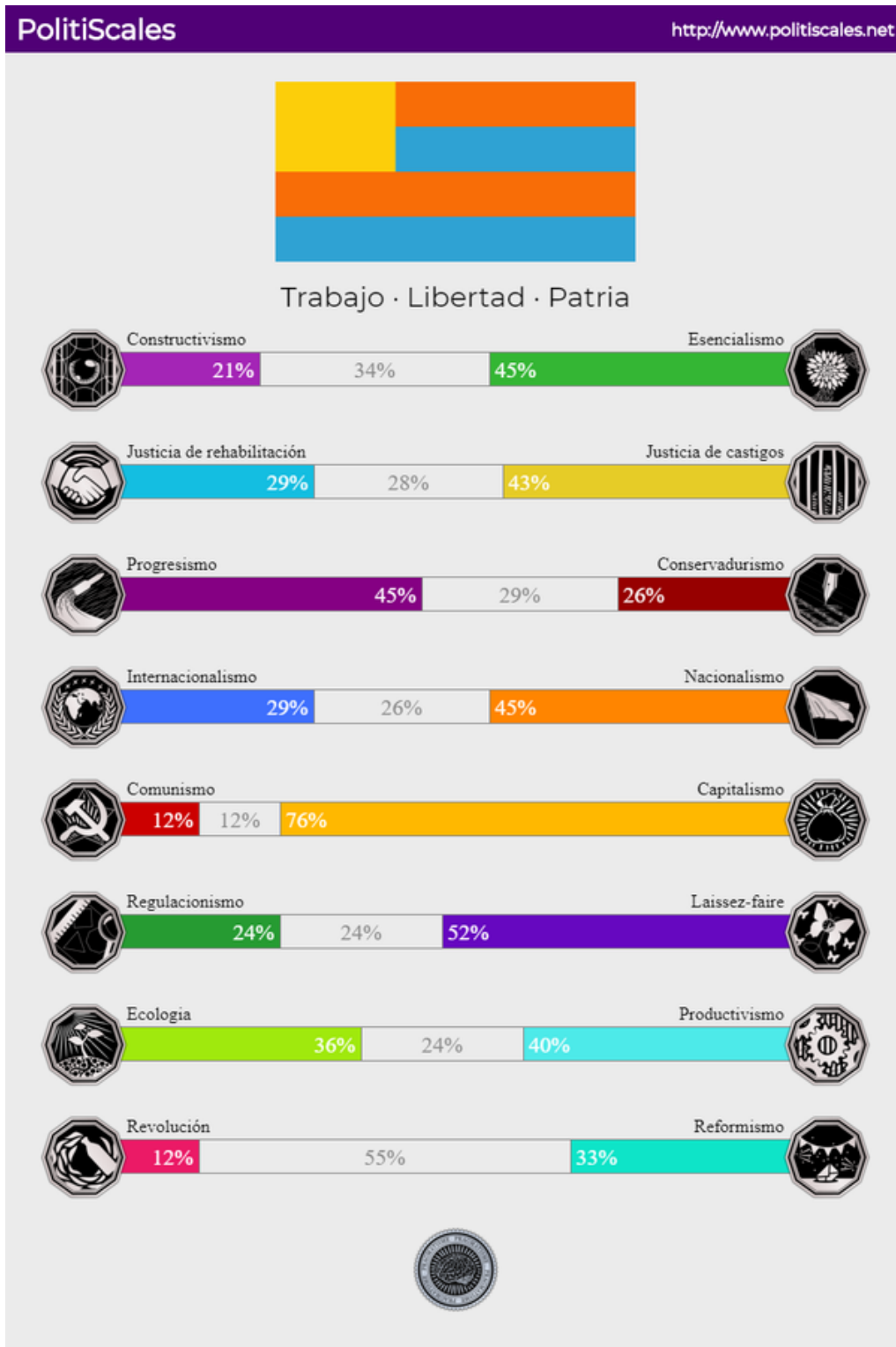
Neutral o indeciso

Ligeramente en desacuerdo

Absolutamente en desacuerdo

Volver a la pregunta anterior

Exemple de resultats



## **Diari personal de feina**

El diari a entregar ha d'incloure les següents activitats:

**Act. Inicial:** Que sé prèviament sobre el tema?

**Act. Sessió 2, 3, 4, 5:** Després de realitzar completament el test fes una redacció on responguis les següents qüestions:

- El resultat del test és el que m'esperava?
- Ha canviat el meu punt de vista després d'entendre millor algun concepte?
- Estàs d'acord amb el resultat del test?
- Et sorprèn algun resultat?

**Act. Sessió 6, 7, 8, 9:** Després de visualitzar les presentacions de tots els grups:

- Compara la ideologia que has treballat amb dues de les ideologies presentades pels companys.

**Act. Sessió 10:** Després de participar en el debat, respon:

- De totes les ideologies que hem vist, quina has considerat més interessant?
- Personalment, creus que et pots identificar amb alguna o algunes d'elles?  
Per que?

**Act. Final:** Autoavaluació i Coavaluació (veure Rubriques)



## Rubrica professor presentacions

Feina a avaluar	Gens 1	Poc 2	Bastant 3	Molt 4	Puntuació
Preparació previa	Llegeix constantment el paper	Porta algunes parts preparades, però d'altres les llegeix	Ho du tot bastant ben preparat	S'ho ha preparat molt bé i es nota	
Recerca informació	No s'han informat de la forma adequada o és insuficient	S'han informat una mica	Bastant informació	S'han informat molt i de forma adequada	
Contingut i recursos	Sembla no entendre el tema, mala presentació	Demostra que entén algunes parts del tema, presentació no gaire bona	Hi ha bon contingut, però la presentació es fluixeta	Demostra gran domini del tema i sap sobre el que es pregunta, molt bona presentació	
Posada en escena	To de veu apagat, discurs pobre o no mira al públic	Vocalitza una mica, mira al públic però falla en el llenguatge	El seu discurs es correcte i te cura dels aspectes, mira al públic	Discurs molt clar, sense incorreccions, esta relaxat i segur, vocalitza molt clar	

### Rubrica professor debat

Feina a avaluar	Gens 1	Poc 2	Bastant 3	Molt 4	Puntuació
Organització	Els arguments no estan vinculats a la idea principal	Una part dels arguments no estan organitzats	La majoria d'arguments estan organitzats	Tots els arguments estan organitzats	
Informació	No s'han informat de la forma adequada o és insuficient	S'han informat una mica	Bastant informació	S'han informat molt i de forma adequada	
Debat	No està ben argumentat	Hi ha alguns contra-arguments precisos, però d'altres molt debils	La majoria d'arguments són precisos rellevants i forts	Cada punt està ben recolzat amb alguns fets rellevants	
Presentació i llenguatge	To de veu apagat, discurs pobre o no mira al públic	Vocalitza una mica, mira al públic però falla en el llenguatge	El seu discurs es correcte i te cura dels aspectes, mira al públic	Discurs molt clar, sense incorreccions, esta relaxat i segur, vocalitza molt clar	

### Rubrica coavaluació i autoavaluació

Feina a avaluar	Gens 1	Poc 2	Bastant 3	Molt 4	Puntuació
Participació	No ha participat gens	Ha participat alguns dies contats	Ha participat bastant	Ha aportat moltíssim i ha participat totalment	
Presentació	To de veu apagat, discurs pobre o no mira al públic	Vocalitza una mica, mira al públic però falla en el llenguatge	Hi ha bastanta relació, però no busca fer critica social	Hi ha molta relació i a més es fa critica al que es considera injust	
Originalitat	No presenta cap idea original que enriqueixi l'activitat	Presenta alguna idea que enriqueix la dinàmica proposada	El seu discurs es correcte i te cura dels aspectes, mira al públic	Discurs molt clar, sense incorreccions, esta relaxat i segur, vocalitza molt clar	