



**Universitat**  
de les Illes Balears

## **TREBALL DE FI DE MÀSTER**

### **EINES PER PENSAR SOBRE FILOSOFIA (I MÉS)**

**Miquel Company Obrador**

**Màster Universitari de Formació del Professorat**

**(Especialitat de Filosofia)**

**Centre d'Estudis de Postgrau**

**Any Acadèmic 2019-20**

# **EINES PER PENSAR SOBRE FILOSOFIA (I MÉS)**

**Miquel Company Obrador**

**Treball de Fi de Màster**

**Centre d'Estudis de Postgrau**

**Universitat de les Illes Balears**

**Any acadèmic 2019-20**

Paraules clau del treball:

*Eines per pensar, filosofia, pensament crític, competències, bomba d'intuïció.*

Tutor del treball: Xavier Riera Ramis

## RESUM

Molts problemes filosòfics als quals ens intentam enfrontar ens aclaparen per la seva densitat. Què és una acció justa? Com es distingeix el coneixement vertader del fals? Tenen ment els animals? I les Intel·ligències Artificials? Si el món és un complex de lleis naturals que determinen el món, en quin lloc queda la llibertat humana? Enfrontar-se a qüestions de tal dimensió amb els recursos de la vida quotidiana és una lluita de David contra Goliat. I si no disposam d'una bona fona i la destresa exigida per emprar-la bé, no en sortirem ben parats. Per aquesta raó, en aquest TFM es planteja explorar i trobar estratègies per tal que el nostre alumnat estigui equipat d'eines per pensar sobre problemes filosòfics —però que a la vegaden abasten un àmbit que va més enllà— i com aprendre a emprar-les bé.

A través d'una proposta didàctica per a primer de batxillerat (però també amb la vocació d'estendre-ho a les matèries pròpies de l'especialitat), s'integraran eines per pensar que permetin als alumnes adquirir estratègies i recursos per plantejar millor els problemes i emmarcar possibles respostes. Aquesta proposta didàctica es troba en consonància amb la concepció educativa basada en les competències clau i, a més, persegueix fer de la filosofia un exercici crític que ens ajudi a ampliar les possibilitats del nostre pensament per entendre millor el món i a nosaltres mateixos.

Paraules clau: *Eines per pensar, filosofia, pensament crític, competències, bomba d'intuïció.*

# ÍNDIX

JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS.....	5
ESTAT DE LA QÜESTIÓ .....	7
Les eines per pensar segons Daniel Dennett .....	8
La teoria de la bastimentada.....	15
El pensament crític segons Lipman.....	18
Eines per pensar en l'educació: les competències clau.....	20
PROPOSTA DIDÀCTICA.....	23
Plantejament general .....	23
Desenvolupament de la proposta .....	30
1a EINA PER PENSAR: APRENDRE A APRENDRE A LLEGIR .....	30
2a EINA PER PENSAR: COMETRE ERRORS .....	32
3a EINA PER PENSAR: EL MAPA D'UNA CRÍTICA FONAMENTADA .....	35
4a EINA PER PENSAR: LA REDUCCIÓ A L'ABSURD.....	38
5a EINA PER PENSAR: EL PRINCIPI DE CARITAT O LES REGLES DE RAPOPORT .....	39
6a EINA PER PENSAR. ALARMES PER A LA SUPERVIVÈNCIA DIALÈCTICA: PREGUNTES RETÒRIQUES, "EVIDENTMENT" I PRÍnceps desconeguts .....	42
7a EINA PER PENSAR: LA IMATGE MANIFESTA I LA IMATGE CIENTÍFICA .....	47
8a EINA PER PENSAR: EL GRADUALISME .....	48
CONCLUSIONS .....	50
REFERÈNCIES.....	52
BIBLIOGRAFIA .....	56
ANNEXOS .....	58

## JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS

You can't do much carpentry with your bare hands and you can't do much thinking with your bare brain.

— Bo Dahlbom<sup>1</sup>

Suposem que volem contractar un fuster, perquè ens faci una taula per la sala d'estar i, a més, l'informem que li pagarem molt bé, però que hi ha una condició: no pot emprar les seves eines. Aleshores, el fuster, fent veure uns segons que ho està reflexionant, respon: “ja me podeu pagar el que volgueu, que això sense eines ho farà l'Esperit Sant”.

Es poden fer *algunes* coses de fusteria només amb les mans, però, el número d'aquestes és ridícul en comparació amb el que es pot fer amb l'ajuda d'eines. Clarament, les eines permeten al fuster obrir un ventall molt més ampli de possibilitats. I el mateix ocorre amb el pensament. Existeixen un conjunt d'artefactes, que tenen una naturalesa mental, abstracte, dels quals la nostra cognició en pot fer ús i que enriqueixen la seva activitat d'una manera extraordinària. Són *eines per pensar*.

La filosofia, per la seva naturalesa exploradora i curiosa sobre el pensament, és font d'una gran varietat d'eines per pensar. No obstant, en l'àmbit educatiu, mentre que abunden els recursos sobre els continguts de les assignatures d'aquesta especialitat, més aviat són escassos aquells dedicats als procediments, estratègies, guies, en definitiva, als suports a l'alumnat per ajudar-lo a pensar millor els problemes que se li plantegen.

Pensar pot resultar ser un exercici realment difícil i la rutina educativa quotidiana de professorat i alumnat no convida, precisament, a aturar-se a reflexionar sobre com es podrien introduir millores en aquest aspecte. A més, les exigències curriculars fan que el punt de mira es centri en els continguts i no tant en les capacitats i habilitats dels alumnes. En realitat, continguts i capacitats són

---

<sup>1</sup> La frase és d'un alumne de Daniel Dennett (2013, p. 1).

dues cares de la mateixa moneda: mentre es treballa un aspecte també es treballa l'altre. No obstant, es pot fer més èmfasi en un o altre; i, habitualment, les capacitats solen quedar descompensades en la balança.

Per a cercar un equilibri entre continguts i capacitats, aquest Treball de Fi de Màster suggereix un camí a través del qual l'alumnat pugui aprendre a heure-se-les amb les complicacions que ofereixen les qüestions filosòfiques, però també d'una altra índole més general i transversal.

Objectius del Treball de Fi de Màster (TFM):

- Investigar les publicacions més destacades sobre les eines per pensar i d'altres relacionades.
- Articular una noció d'eines per pensar apte per a l'aprenentatge en un entorn educatiu.
- Bastir un marc teòric per a la didàctica basada en eines per pensar, considerant tant la perspectiva pedagògica com la filosòfica.
- Plantejar una via per a l'aplicació de competències clau mitjançant eines per pensar.
- Elaborar una proposta didàctica que incorpori les eines per pensar en una assignatura de l'especialitat de Filosofia.

## ESTAT DE LA QÜESTIÓ

La idea que vertebra aquest TFM és la integració d'eines per pensar en l'educació secundària<sup>2</sup> per les seves possibilitats didàctiques. La noció d'*eines per pensar* prové de Daniel Dennett (2013), que ha teoritzat sobre aquestes invencions abstractes i la seva capacitat per ajudar-nos a pensar millor qüestions de tot tipus, però especialment filosòfiques.

En la literatura existent, no figura cap proposta didàctica articulada amb eines per pensar, tal i com les entén Dennett. Per tant, aquest no pot ser un estat de la qüestió típic, com seria el d'un TFM, per exemple, sobre aprenentatge cooperatiu. El que és sol fer, en aquests casos, és cercar allò que s'ha dit sobre l'aprenentatge cooperatiu: les propostes més destacades, innovacions recents, projectes en marxa, etc. No obstant, en el cas de les eines per pensar, no trobam res de tot això<sup>3</sup>. Per tant, més que un estat de la qüestió, aquesta secció assumeix el propòsit de trobar un marc teòric que sustenti aquelles propostes didàctiques basades en les eines per pensar.

En primer terme, s'introduirà la noció d'*eines per pensar* segons la concepció de Dennett. Seguidament, s'incorporarà el marc de la teoria de la bastimentada, a fi de construir una proposta coherent amb la perspectiva pedagògica. Igualment, per comptar amb un suport filosòfic (atesa l'especialitat), es vincularà aquesta proposta didàctica amb el pensament crític, seguint la formulació de

---

<sup>2</sup> Tot i que així es contempla en les normatives, convé especificar que per educació secundària ens referim al conjunt de l'educació secundària obligatòria (ESO) i l'educació secundària postobligatòria, és a dir, el batxillerat.

<sup>3</sup> «Eines per pensar» és la traducció pròpia de *tools for thinking* (o *thinking tools*, Dennett, 2013). Però no és pas un neologisme (compost), perquè es tracta d'una expressió que es pot trobar de forma esporàdica, això sí, no en un ús netament tècnic. Per exemple, Àngels Baldó, presidenta del Grup Ad Hoc per a l'ensenyament de la filosofia a secundària diu: "l'adolescència és un moment ideal i fantàstic per a la filosofia, per fer-se les grans preguntes, per donar *eines per pensar*" (cursiva meua, Font-Tarrés, 2017). De fet, Dennett pren l'expressió en anglès ja existent per disposar d'un terme provinent del lèxic habitual que ja apunti al sentit que li vol donar, per acabar de refinar-lo d'acord amb la seva proposta. En aquest sentit, una recerca bibliogràfica ens mostrarà articles acadèmics amb aquesta expressió, no en català, però sí en castellà en el seu títol, *herramientas para pensar*, o, en anglès, *thinking tools* (és el cas d'Arias et al., 2016; Salas, 2016; McConville & Mihelcic, 2007). En qualsevol cas, en cap article es troba un lligam amb la proposta de Dennett, amb l'excepció no de l'article sinó del curt *Eines per pensar* (Pérez-Hita, 2016), el qual, però, no té un propòsit didàctic o pedagògic, sinó artístic.

Matthew Lipman. Completada aquesta part, serà el moment de dirigir l'atenció a les competències clau i plantejar una via per treballar-les mitjançant eines per pensar.

## LES EINES PER PENSAR SEGONS DANIEL DENNETT

### LA CENTRALITAT DE LES EINES PER PENSAR EN L'ÉSSER HUMÀ

Els éssers humans compartim més del 90% de la nostra informació genètica amb una altra espècie: els ximpanzès. Hauria de ser el cas que, per paritat en el raonament, les dues espècies fóssim, aproximadament, en un 90% semblants en la nostra manera d'habitar el món. Hauríem de fer més o menys les mateixes activitats, compartir hàbits, nòmades o sedentaris, d'alimentació, de relació amb els congèneres, entre molts altres aspectes susceptibles de ser comparats. I, no obstant, advertim amb un ràpid cop d'ull que entre una societat humana i un grup de ximpanzès (o, des del punt de vista individual, entre un ésser humà i un ximpanzè) hi ha un abisme.

Per il·lustrar la particularitat de la vida humana a la Terra, disposam d'un càlcul que efectuà Paul MacCready (1995). Aquest enginyer dedicà la seva carrera professional a dissenyar mitjans de transport verds, autopropulsats per la força humana i a partir d'altres recursos sostenibles. Per fer veure l'impacte de l'ésser humà sobre el planeta va calcular, aproximadament, quin seria el percentatge que correspondria al total de la biomassa de l'espècie humana del conjunt de la biomassa de tots els animals fa 10.000 anys, just en començar l'agricultura. És a dir, si en un costat de la balança col·locàssim tots els éssers humans, més els seus ramats i animals domèstics i, en l'altre costat, la resta d'animals, què pesaria el plat de la balança dels humans? Un 0,1% del total de la biomassa terrestre. Una xifra insignificant; una espècie menor. Què pesa avui aquest plat? Idò el 98% (!). En només 10.000 anys l'ésser humà ha ascendit a una posició de poder sense



precedents en la història del nostre planeta, a través d'una transformació radical de la biosfera.

Però és que, a més, hem d'afegir avenços en camps tan diversos com la ciència i la tecnologia, l'art i la literatura, el dret i la política, etcètera. La pregunta és: com s'ha produït aquest fenomen? Com és que els ximpanzès no ocupen un percentatge menor que el nostre però considerable del total de la biomassa terrestre? La resposta és un fenomen extraordinari que no es troba en cap més espècie (almenys en els mateixos termes): la cultura, i en particular, el llenguatge. I, dins aquesta esfera de la cultura, s'hi troben les eines per pensar. La raó per la qual l'ésser humà ha esdevingut més intel·ligent no és perquè hagi evolucionat genèticament així. El cervell d'un humà de fa 10.000 anys no ha canviat respecte l'actual. Ens hem tornat més intel·ligents, segons Dennett (2013), per la proliferació massiva d'eines per pensar. Gràcies a que ens hem equipat d'una gran quantitat d'eines per pensar, sense oblidar la seva qualitat, l'ésser humà ha estat capaç de fer totes les coses extraordinàries que ha fet —per bé i per mal, val a dir—.

### **QUÈ SÓN LES EINES PER PENSAR**

La noció d'*eina per pensar* prové de qui —com ja s'ha avançat— serà el suport filosòfic principal en aquest TFM, Daniel Dennett, qui les descriu com a pràctiques pròtesis que estenen la imaginació i que ens ajuden a pensar millor sobre tot tipus de qüestions (2013).

Les eines per pensar per excel·lència són les *paraules*. No es pot pensar pas gaire sense paraules. Aquests manejables i pràctics estris ens permeten una varietat gairebé inacabable de maneres d'entendre el món i a nosaltres mateixos. “Quan manquen les idees, les paraules resulten molt útils”, va dir Goethe<sup>4</sup>. Quan el pensament no ens ofereix una sortida, quan manquen idees, una solució, una resposta a una situació o problema, sempre podem recórrer a les paraules per

---

<sup>4</sup> Passatge del *Faust* de Goethe, originalment en alemany (citat en anglès a Dennett, 1997, p. 223).

almenys dir alguna cosa (encara que sigui per aparentar que tenim alguna idea). Més enllà de la ironia, la frase també captura el fet que les paraules són realment una ajuda crucial per encarar qüestions difícils de pensar (podem reescriure el problema, parlar-ne amb algú, en fi, infinitat de coses).

Per insistir en aquest punt, la incorporació de neologismes en una llengua no és fa merament per acumular més paraules i donar feina als lingüistes, sinó perquè permet als seus parlants imaginar, entendre i referir-se a una cosa que abans era desconeguda, borrosa o confusa. Els *números* també són una de les eines per pensar més fascinants i útils que ha creat l'ésser humà. Fem un petit exercici: podem imaginar com seria la nostra societat sense números, com seria un dia de la nostra vida quotidiana sense la presència de números? Difícilment es pot projectar sense imaginar una societat amb una forma de vida molt rudimentària. Altres eines per pensar molt conegudes són els mapes, els mètodes, les receptes, els consells, les guies, els diagrames, les teories, les hipòtesis, els esquemes...

Podríem sintetitzar en què consisteixen les eines per pensar en tècniques per manejar informació, que ens ajuden a superar limitacions de capacitats i temps<sup>5</sup> i que ens faciliten un suport quan l'exercici de pensar ens resulta difícil (cf. Dennett, 1997; 2013). De la mateixa manera que, en una persona coixa, una cama protèsica li permet realitzar funcions locomotrius que sense aquest component no serien possibles, les eines per pensar permeten als éssers humans emprendre activitats cognitives que, sense aquestes eines, no serien possibles.

Una característica important de les eines per pensar és que són, per naturalesa, compartides, interpersonal, socials. És clar que un pot inventar una eina per pensar i només emprar-la ell, però això desvirtua per complet el seu propòsit. Les eines per pensar tenen el seu lloc natural en l'espai públic, interpersonal, ben igual que la investigació científica, la creació artística i literària,

---

<sup>5</sup> Per comprendre la magnitud d'aquest aspecte, basta recordar tot el que hem après sense necessitat d'inventar-ho. Imaginem tot el temps i les capacitats per reinventar totes les que estratègies amb les quals continuament pensam, començant per l'alfabet... i acabant amb les corbes de contagi víriques.

la deliberació política i tants altres temes. Una hipòtesi científica no acaba de ser una hipòtesi si els col·legues no hi reflexionen i experimenten; una pel·lícula no acaba de ser una pel·lícula si els espectadors no la veuen; i una eina per pensar no acaba de ser una eina per pensar si les persones no l'empren *per pensar* d'acord amb les seves circumstàncies particulars.

Això està molt lligat a l'argument contra el *llenguatge privat* de Wittgenstein, que mostra la inconsistència d'ajuntar els conceptes de «llenguatge» i «privat» (1983)<sup>6</sup>. Un llenguatge és per comunicar, i la comunicació és interpersonal. «Pensament» i «privat» estan en la mateixa línia. De fet, una de les claus per comprendre com funciona el nostre pensament i el nostre llenguatge és precisament parant atenció a la seva naturalesa recursiva: ara xerres tu, ara jo; demanar i respondre; convèncer i deixar-se convèncer; debatre, discutir, col·laborar, suggerir, explicar...

Fins i tot, aquest component interpersonal i persuasiu penetra en els camps més exactes i objectius, com les matemàtiques. Andrew Wiles és conegut per la proesa d'haver provat el darrer teorema de Fermat. Però ni tan sols ell, un geni, va estar completament segur d'haver-lo resolt fins que els seus col·legues (que tenien tantes ganes com ell d'aconseguir-ho) li varen dir, després d'haver comprovat la demostració de Wiles: "Ostres! És cert, l'has resolt, Andrew, enhorabona". De fet, aquest procés d'oposició entre persones, aquest procés dialèctic que és una mescla de competició i cooperació —molt nostrada en l'espècie humana— és una eina per pensar clau en ella mateixa. És un tret que s'aprecia especialment en les grans rivalitats de la història. Què seria d'Aristòtil

---

<sup>6</sup> Wittgenstein ataca la idea d'un llenguatge privat (al paràgraf 243 de les *Investigacions filosòfiques*, 1983) dient que un llenguatge que només un pot entendre i expressar és lògicament inconsistent. Suposem que jo invent un llenguatge i no ho cont a ningú. Si jo som capaç d'entendre'l i expressar-lo, aleshores, també en seran capaces altres persones. Aquesta pretesa privacitat és fruit de la defensa de la possibilitat que un llenguatge pugui basar les seves regles en criteris subjectius. Però una regla indica què fer tant pel subjecte creador com per la resta, de tal manera que el criteri no pot ser mai subjectiu, sinó intersubjectiu, compartit.

sense Plató; o de Voltaire sense Leibnitz<sup>7</sup>; o, en un altre registre, de Kaspàrov sense Kàrpov?

I d'entre aquests propòsits interpersonals destaca la persuasió. Les eines per pensar moltes vegades estan fetes per persuadir a altres persones que allò que pensaven era equivocacat i que així o aixà s'obri un camí més fructífer. Però també —i no menys important— són per convèncer-nos a nosaltres mateixos.

Abans d'entrar en el camp filosòfic pròpiament, és pertinent parar esment en algunes eines per pensar d'ús quotidianíssim summament útils i pràctiques:

- ❖ **Etiquetes:** a vegades, només el fet de posar un nom subtil o enginyós ajuda a no perdre la pista d'una qüestió que intentam comprendre mentre li donam voltes en la nostra ment. També ajuda a fixar un element que consideram rellevant, a poder-lo localitzar i estudiar.
- ❖ **Exemples:** els exemples són una de les fonts didàctiques més riques que existeixen. Aporten gran vivacitat, i tenen una capacitat tal per impulsar les nostres ments a imaginar coses que ens ballen difuminades, que poden suposar un punt d'inflexió entre entendre o no entendre una qüestió.
- ❖ **Analogies i metàfores:** transportar (o transposar) les característiques d'una cosa complexa o desconeguda cap a una cosa simple i coneguda és un instrument que també posseeix molt força didàctica. Però hem d'estar alerta a no deixar-nos captivar en excés per les metàfores i caure en raonaments equivocats.

Moltes vegades, el que fa una eina per pensar no és indicar una solució, sinó emmarcar una qüestió adequadament, o a centrar l'atenció en els factors pertinents. Això és molt útil per exemple quan abordam un tema per primera vegada o quan ens costa veure clar *de què va* el tema, en què consisteix.

Les eines per pensar també són descobridores de nous problemes que no havíem anticipat, així com de noves oportunitats per superar-los.

---

<sup>7</sup> Sense Leibnitz no tendríem la cèlebre caricatura que Voltaire féu al *Càndid*, a partir del personatge del filòsof Pangloss.

En resum, quan incorporam una nova eina per pensar en el nostre repertori adquirim un nou talent, una nova estratègia. Cada incorporació és una petita millora del nostre assortiment, del nostre joc d'eines per pensar, que enriqueix el repertori de coses que podem pensar.

### LES EINES PER PENSAR EN LA FILOSOFIA

En el cas de la nostra especialitat, la filosofia, sobretot per la seva vessant abstracta i teòrica, les eines per pensar són ben presents. Alguns filòsofs són autors de notables eines per pensar, com les coordenades cartesianes de Descartes —valgui la redundància—, o la teoria de probabilitats, de Blaise Pascal. En un altre registre, Foucault presenta els seus llibres com “cajas de herramientas”, convidant a prendre idees contingudes en ells per la tasca de continuar indagant, amb el propòsit de provocar una reflexió (1991, p. 88).

En relació a aquesta voluntat de provocar la reflexió, existeix un tipus especialment *filosòfic* d'eines per pensar: les bombes d'intuïció<sup>8</sup>.

De la mateixa que una bomba d'aigua ens ajuda a tragar aigua (o altres líquids, si la màquina ho permet) des d'un punt a un altre, una bomba d'intuïció ens ajuda a extreure informació, idees, arguments, intuïcions<sup>9</sup>, que sense el seu ajut serien més difícils d'obtenir. Moltes vegades, les bombes d'intuïció ens faciliten la vida, fent més senzilla una tasca mental; talment la bomba d'aigua, que substitueix el treball físic que s'hauria de fer en absència del giny.

Seguint a Dennett (2013), les bombes d'intuïció són típicament petites històries, escenaris, faules, vinyetes. Aquests artefactes mentals el que fan és bombejar una intuïció a partir d'una historieta, un argument o sèrie d'arguments, una analogia, etc., que il·lumini una àrea del pensament, habitualment per

---

<sup>8</sup> Sí, el nom és curiós. És la traducció pròpia de *intuition pump* (Dennett, 2013); un manlleu directe per formació alternativa a partir de dos mots ja existents. En anglès, el nom també provoca certa sorpresa, tal i com evidencien algunes preguntes d'entrevistadors (per exemple, Warburton, 2013).

<sup>9</sup> S'entén per intuïció no una mena de sisè sentit que ens prediu el futur (per exemple, “La inspectora intuïa que el cas estava a punt de concloure”), ni tampoc en el sentit d'intuïció sensible de Kant, sinó com una forma més vaga de coneixement de tipus abstracte.

defensar una certa postura. Altres vegades, les bombes d'intuïció ajuden a treure a la llum les nostres pressuposicions o prejudicis, desfan idees infundades o teories fraudulentos, factors que abans resultaven poc clars o mal enfocats, i contribueixen a prevenir-nos de vies en principi temptadores però que precipiten a l'error.

No són una prova matemàtica o lògica en què quan arribes a la conclusió, aleshores és que *aquella* és la resposta. Molt poques bombes d'intuïció són d'aquest estil, per exemple, la prova de Galileu que els objectes pesats no cauen més ràpidament que els lleugers<sup>10</sup>. Al final, l'oient o lector sol pensar: “no ho havia vist d'aquesta manera” o “què interessant explicat així”, i en algunes ocasions, ens fa pegar un cop damunt la taula: “Clar! Ho veig. És així!”. Aquesta és la intuïció que s'ha bombejat.

La bomba d'intuïció ha funcionat si després un se n'adona d'alguna qüestió que abans li era oculta o confusa. Ha funcionat si ha provocat, com s'apuntava abans, una reflexió, si ha desencadenat un moviment dels engranatges dins la pròpia ment. Una bomba d'intuïció és, en definitiva, un impuls al pensament.

Les bombes d'intuïció dins la filosofia són molt més conegudes amb el nom d'*experiments mentals*. No obstant, Dennett prefereix el terme *bomba d'intuïció* perquè abasta un camp més ampli que el dels experiments mentals (Dennett, 2013). Podem incloure tot un conjunt de ginyos mentals —per exemple, les faules d'Isop— que no entren dins l'etiqueta d'experiment mental, ja que aquests investiguen principalment alguna propietat de la realitat des de la perspectiva metafísica, com el mite de la caverna de Plató, que ens il·lumina sobre la naturalesa de la percepció i la realitat. En qualsevol cas, gairebé tots els grans filòsofs han emprat aquesta potent eina per pensar i posseeixen un valor inestimable, com assenyala Dennett (2013, p. 6):

---

<sup>10</sup> En principi, una roca pesada *A* hauria de caure més ràpid que una roca lleugera *B*. Però si lligam la roca lleugera *B* a la roca pesada *A*, la roca *B* actuarà com un llast, disminuint la velocitat de caiguda la roca *A* (perquè la velocitat de caiguda de *B* és menor). Però, com que estan lligades, *A* més el pes de *B* pesa més que *A* tota sola, per tant, les dues roques juntes haurien de caure més ràpidament que *A* per si sola. Resulta que si lligam *A* i *B*, les dues roques juntes cauen a la vegada més aviat i més lentament que *A* per si sola, cosa que és una contradicció (cf. Dennett, 2013). És una reducció a l'absurd netament formal.

Intuition pumps are the best philosophical thinking tools there are and they always have been. Take a look at the history of philosophy: Plato's cave, Socrates teaching the slave boy geometry, Hobbes' state of nature, Descartes' evil demon... these are the great melodies of philosophy that you remember long after you've forgotten the details of the arguments.

## LA TEORIA DE LA BASTIMENTADA

Successful teachers help to create independent learners (Beed et al., 1991, p. 648).

Jo seré més bon mestre o més bon professor com més capaç sigui d'aproximar-me a aquesta persona per fer-la créixer a ella mateixa i que pugui prescindir de mi. —Joan Manuel del Pozo (Capdevila, 2015, p. 127).

L'aprenentatge és un procés que presenta diferents fases, les quals es succeeixen així com l'alumnat progressa de manera gradual. Aquest fenomen, central en pedagogia, ha estat objecte d'estudi per part de distintes teories. Entre elles, destaca la teoria de la bastimentada, que és una de les que compta amb investigació puntera i projectes innovadors dins el seu marc teòric (Reiser & Tabak, 2014). Això es deu al vincle entre els seus principis i la realitat dels entorns d'aprenentatge, que requereixen adaptació constant i versatilitat en els seus mètodes.

La idea que inspira la teoria de la bastimentada és el fet que els suports externs poden oferir una ajuda òptima a la persona que aprèn. Tots estam familiaritzats amb la següent historieta: per aprendre a qualcar en bicicleta, molts pares compren als seus fills una bicicleta amb rodetes. Les rodetes no són més que dues rodes petites que estan en paral·lel amb la roda de darrere i que eixamplen el punt de gravetat per evitar que un nin que no sap anar en bicicleta caigui. De tot d'una, el nin no sap manejar el manillar, ni pedalejar bé, ni coordinar mans i

peus. Però a mesura que va qualcant, cada vegada es va sentint més còmode, fins que arriba un punt que sap girar quan vol, coneix la força que ha de fer segons el moment... amb una paraula, ja en sap. Aleshores és el moment de llevar les rodetes a la bicicleta. La fase «rodetes» ja està dominada, ara hem de passar a la següent.

És el moment, precisament, de llevar les rodetes. Al principi, l'absència d'aquell suport es notarà, però noves habilitats es van integrant, com mantenir l'equilibri. A més, les habilitats anteriors es milloren i consoliden. Així, es van succeïnt més fases, fins al punt que els qui continuen progressant en l'aprenentatge de la bicicleta poden arribar a la competició professional, per exemple, en curses de muntanya de gran exigència tècnica.

Aprendre en un entorn educatiu és, bàsicament, el mateix. Les rodetes són el símil dels suports externs que ofereix un àmbit educatiu: un equip docent, el suport dels companys de classe, materials i recursos, etc. Però és la metàfora de la construcció dels edificis la que empra la teoria de la bastimentada. En el procés per a construir un edifici, com en l'aprenentatge, hi distingim fases. En primer terme, s'han de fer uns fonaments que puguin aguantar el pes dels materials que s'aniran component a sobre. Tot seguit, pilars i columnes mestres, però ja tot d'una que l'edifici es comença a alçar, a créixer, són necessaris bastiments, que puguin oferir un suport mentre l'edifici no s'aguanta per si mateix. És aquest el punt clau de la teoria de la bastimentada.

Al seu torn, el concepte de *bastimentada* es basa en la *zona de desenvolupament proper* de Vygotski (2009), que és l'àrea compresa entre el que l'alumne és capaç de fer, denominada *nivell de desenvolupament real*, i el que pot aconseguir per mitjà d'assistència, el *nivell de desenvolupament potencial*. Tant per als teòrics de la bastimentada com per a Vygotski, la millor manera de promoure l'aprenentatge consisteix en ajustar constantment el tipus i la quantitat d'ajuda, és a dir, els bastiments que subministram a l'alumnat. Un *bastiment* és un element dissenyat per proveir suport al procés d'aprenentatge, habitualment on es detecta un obstacle, i forma part d'un conjunt d'altres



elements que comparteixen una estratègia coordinada per assolir uns objectius. Aquest conjunt conforma una *bastimentada*.

L'alumnat que es troba en una fase nova d'aprenentatge i que, per tant, reuneix menys competències, requereix més bastiments, és a dir, més suport. A més competències, menys bastiments i, per tant, més autonomia. Allò ideal seria crear una bastimentada feta a mida, a partir de les mides preses pel professorat, talment un sastre. El problema és que el procés d'aprenentatge és un procés dinàmic; el vestit aviat queda petit i s'ha de tornar a prendre mides.

Sovint, la zona de desenvolupament proper és difícil de calcular. Sempre hi ha un espai en una certa tensió entre aquell punt en què s'estan gairebé forçant les capacitats de l'alumnat per emprendre tasques més complexes i el punt oposat en què no s'estan oferint reptes d'aprenentatge reals pel nivell que ja té l'alumnat (Reiser & Tabak, 2014). En aquest sentit, la tasca principal del professorat és proveir el grau de suport just —ben bé el terme mitjà aristotèlic entre estimular i no aclaparar—. Quan l'alumne és autònom, és el moment de retirar els bastiments.

De fet, dotar d'autonomia a l'alumnat, és un dels objectius centrals per a la teoria de la bastimentada (Beed et al., 1991). Construir un entorn d'aprenentatge per mitjà de bastiments no es redueix a la mera assignació d'activitats, ja que la finalitat és que l'alumnat incorpori aquests suports al seu bagatge personal de mètodes, hàbits i estratègies, que li permetran enfrontar-se a reptes similars de forma autònoma; en el cas paradigmàtic, sense l'assistència del professorat.

Al cap i a la fi, aconseguir formar persones independents, en el sentit que puguin pensar i aprendre per elles mateixes, és un dels principis dels sistemes educatius democràtics. En aquest sentit, s'aprecien dos tipus de bastiments: aquells que a mesura que l'alumnat progressa es van retirant i altres que és bo que els alumnes incorporin al seu bagatge. La facultat del pensament té limitacions i aquests últims bastiments ens poden acompanyar durant tota l'etapa adulta, proporcionant un suport quan la tasca mental es complica. En la proposta didàctica defensada aquí, els bastiments són les eines per pensar.

## EL PENSAMENT CRÍTIC SEGONS LIPMAN

Matthew Lipman, professor de filosofia a la Universitat de Colúmbia, s'adonà que als seus alumnes els faltava entrenament mental per enfrontar-se amb els problemes filosòfics que els proposava. Això va fer que iniciàs una reflexió en torn a les possibilitats de la filosofia en edats més joves, posant en marxa el projecte Philosophy for Children, que a les terres de parla catalana es coneix com Filosofia 3/18 (Sánchez-Caballero, 2018; Manzano & Antich, 2017a, 2017b).

Un dels eixos centrals del projecte de Lipman és el pensament crític. De fet, Lipman, suggerí la creació d'una assignatura específica per l'ensenyança del pensament crític, no com una assignatura de perfil acadèmic, sinó de filosofia narrativa que potenciàs el diàleg, la deliberació, tot reforçant la formació de judicis i la comunitat (Lipman, 2016). Des del grup IREF (Innovació per a l'Ensenyança de la Filosofia), han coordinat una xarxa de filoescoles que han integrat aquesta proposta al dia a dia de l'alumnat (Sánchez-Caballero, 2018).

El pensament crític és un dels punts forts de la filosofia en l'ensenyança a secundària i batxillerat, i és la peça que sostindrà el marc teòric construït per a la proposta d'integrar les eines per pensar des de la perspectiva de la nostra especialitat.

El pensament crític es caracteritza per la seva vessant aplicada. Emetre bons judicis, una de les pràctiques més visibles de l'exercici del pensament crític, és fruit de l'entrenament i l'experiència. A més, hi apreciam el factor de la destresa. Una metgessa que és capaç de desvincular-se de les inèrcies i els mals hàbits a que empeny un entorn desfavorable, o no deixar-se influir pel consell de les farmacèutiques i guiar-se per un criteri professional demostra una bona capacitat crítica.

Però Lipman va més enllà: "El pensamiento crítico es pensamiento aplicado" (Lipman, 2016, p. 32). Si bé és bo que el pensament crític estigui connectat amb la realitat i la pràctica quotidiana, tal vegada és excessiu esgotar l'àmbit del pensament crític en la seva vessant aplicada. El pensament crític s'ocupa d'altres operacions que no tenen a veure estrictament amb una activitat aplicada, sinó

amb criteris d'ordre superior; és el cas de la coherència i la consistència en relació a valors, condicions, supòsits, límits, principis...

De fet, Lipman concedeix aquest punt. Però vincula els criteris, bàsics en la seva concepció del pensament crític, a les habilitats i les capacitats. Tota habilitat es valora mitjançant criteris. En el cas dels criteris per valorar la tasca d'un arquitecte, són relativament més senzills de trobar. Podríem dir: utilitat, seguretat i bellesa. En el cas del pensament crític, Lipman apunta a tres criteris: "validez, evidencia y consistencia" (Lipman, 2016, p. 35). I procedeix a enumerar els tipus de coses que podem trobar en la nostra societat que són adequades per jutjar-se d'acord amb aquests tres criteris: estàndards, cànons, regles, hipòtesis, condicions, paràmetres, convencions, principis, supòsits, pressupòsits, objectius, polítiques... (cf. Lipman, 2016).

Un altre tret destacable és que el pensament crític és una forma de responsabilitat cognitiva. Quan, per exemple, el professorat avalua d'acord amb els principis del pensament crític, està donant exemple a l'alumnat i convidant-los a actuar de la mateixa manera: "Mostrando modelos de responsabilidad, le invitamos [a l'alumne] a asumir la responsabilidad de su propio pensamiento" (Lipman, 2016, p. 37).

Així mateix, l'exercici del pensament crític ha de ser sensible al context. Lipman relaciona en aquest punt el pensament crític amb la lògica informal, segons la qual, enlloc de conclusions certes i demostrades de forma absoluta, s'opera amb conclusions probables (2016). La lògica informal s'ocupa de l'estudi dels arguments del llenguatge natural, i dins els arguments invàlids, n'estudia les fal·làcies. La protecció contra arguments fraudulents és un dels pilars de l'esperit crític. En aquest punt, Lipman assenyala que les democràcies mai han de deixar de ser conscients que una ciutadania que no exerceix el seu pensament crític serà víctima fàcil de manipulacions, de propaganda autoritària i, precisament, antidemocràtica (2016); sense oblidar altres formes de *rentat de cervell* menys gandiloqüents.

Finalment, el pensament crític ha de ser crític amb ell mateix —una idea que en Kant assoleix la màxima expressió— i, conscient de la seva falibilitat, ha de

practicar l'autocorrecció. El pensament crític sempre cerca la pròpia revisió i crítica.

## EINES PER PENSAR EN L'EDUCACIÓ: LES COMPETÈNCIES CLAU

En la concepció de Dennett, les eines per pensar són d'una varietat tal que abasten gairebé qualsevol forma més o menys abstracta de suport al pensament. Per els propòsits d'aquest TFM, s'acotarà el conjunt a aquelles eines per pensar amb una clara vessant didàctica i se les vincularà a les competències clau, tal i com figuren en la LOMCE (Llei Orgànica 8/2013) i en les normatives educatives autonòmiques, concretament, de la CAIB (Decret 34/2015).

Les competències clau són ben presents en la legislació i normativa vigents, però varen néixer ja amb un cert desprestigi per la seva relació amb l'esperit de la LOMCE, que cercava de manera prou directa la preparació de l'alumnat pel mercat laboral, des d'una marcada inclinació neoliberal, segons Javier Valle (Sánchez-Caballero, 2017); deixant de banda la formació de les persones, per exemple, d'acord amb l'Educació per a la Ciutadania Democràtica, per promoure valors ètics i els drets humans<sup>11</sup>. Per aquesta raó i d'altres, les competències clau no gaudeixen de bona consideració en un sector important de la comunitat educativa.

Sovint es malentén el debat en dues postures: la primera diu "competències sí i continguts no" i la segona a la inversa. Però no hi ha competències sense continguts i a la inversa. A més, la seva implantació en la pràctica docent és escassa, ja que no existeix un pla per a la seva implementació de manera sistemàtica, ni les autoritats educatives s'han preocupat de fer el transvassament al professorat. Sobretot, la gran incògnita es troba en l'avaluació, en com convertir l'aprenentatge per competències en una nota numèrica. Com apunta Valle (Sánchez-Caballero, 2017):

---

<sup>11</sup> La pròpia LOMCE recull l'Educació per a la Ciutadania Democràtica, però no es dedica a desenvolupar-la (cf. Llei Orgànica 8/2013, p. 10).

Por eso [sc. la manca d'un pla educatiu seriós] este desastre conceptual y esta dificultad práctica de ponerlas en marcha en la escuela, este desconcierto del profesorado frente a las competencias y este recelo de los claustros. Porque se desconocen, porque no se les ha explicado ni ayudado. ¿Se imagina que Boeing lanza un nuevo equipo de simuladores y no informa a los trabajadores que tienen que manejar ese nuevo aparato de cómo funciona, cuáles son sus características? Pues esto ha pasado con las competencias. Se ha hecho la ley, se han metido, pero no se ha explicado para qué ni cuáles son sus características.

No obstant això, les competències són un eix amb grans perspectives didàctiques. A més, coneixements i competències són una dualitat que lliga amb la distinció que féu Ryle entre *know that* i *know how* (2009; cf. Sellars, 1971). És cert que Ryle prioritza les competències (2009, p. 17):

In ordinary life, on the contrary, as well as in the special business of teaching, we are much more concerned with people's competences and with their cognitive repertoires [...] than with the truths that they learn.

Però també sosté que les competències permeten una adquisició significativa, fonamentada de coneixements de cara a la formació de la persona. Assumir de forma reflexiva una creença com a coneixement cert és posterior a treballar les habilitats que ens permeten assumir de forma reflexiva creences com a vertaderes. Un aprenent de cuiner primer ha d'aprendre a cuinar i després ja opinarà sobre quines corrents culinàries són millors o pitjors. *Mutatis mutandis*, un aprenent de ciutadà primer ha d'aprendre com és la societat que l'envolta i després ja es formarà les seves creences sobre la societat.

Recapitulant, per aquest marc teòric s'han desenvolupat quatre eixos: la noció *d'eines per pensar* de Dennett, la teoria de la bastimentada, el pensament crític de Lipman i les competències clau. Una vegada bastit aquest marc, es pot emprendre la tasca d'articular una proposta didàctica. Cal afegir, com a últim

apunt, que les eines per pensar, tot i que tenen un lligam especial amb la filosofia, no són exclusives d'aquesta especialitat en dos sentits. Primer, perquè les altres matèries poden crear eines per pensar per treballar competències d'acord amb les particularitats de cada assignatura. I, segon, perquè les eines per pensar que es treballen molt habitualment dialoguen amb altres disciplines i ajuden a entendre millor els seus problemes i el sentit dels seus principis, teories i pràctiques.

# PROPOSTA DIDÀCTICA

## PLANTEJAMENT GENERAL

Gràcies a la seva capacitat d'adaptació, les eines per pensar es poden incorporar en qualsevol marc didàctic. La proposta didàctica concreta d'aquest TFM pren l'assignatura de Filosofia de 1r de batxillerat per introduir eines per pensar. Cal, primer, recollir el marc teòric que s'ha confegit i establir un pont amb el plantejament d'aquesta assignatura. El passatge següent captura l'objectiu compartit entre les eines per pensar i l'assignatura de Filosofia (cursiva meua, Decret 34/2015, annex Filosofia (Batxillerat), p. 2):

La filosofia és una manera especial de demanar i de saber, d'entendre la realitat que ens envolta i les circumstàncies en què vivim i d'enfrontar-s'hi, les quals, en bona part, ens fan ser com som i comprendre el que som.

Per això, la matèria de filosofia té com a objectiu principal que els alumnes es compreguin a si mateixos i compreguin el seu món. Per aconseguir-ho, els dota d'*eines cognitives*, tant teòriques com pràctiques.

La proposta didàctica d'aquest TFM pretén materialitzar aquest objectiu. De fet, aquest passatge sintetitza la justificació (curricular i acadèmica) de la proposta.

La proposta didàctica plantejada per a l'assignatura de Filosofia consisteix en integrar un ventall d'eines per pensar amb el propòsit de mostrar quines possibilitats didàctiques són capaces de desplegar. No es tracta d'una unitat didàctica temporalitzada i inserida dins una programació anual. És una proposta que pretén posar de manifest la versatilitat i varietat que poden oferir les eines per pensar. És per això que la proposta no presenta una cohesió de continguts, i sembla, almenys a primera vista, un mena de collage. Però és completament intencionat, perquè la idea és precisament confegir una mostra variada d'eines per pensar. Per tant, no vol presentar-se com una recepta o manual

d'instruccions, sinó que vol fer veure com el professorat de Filosofia pot servir-se d'aquest estil didàctic per aprofitar els beneficis de les eines per pensar en la seva pràctica docent.

Això no significa, no obstant, que no hi hagi una cohesió interna entre les diferents parts de la proposta. Per il·lustrar-ho, s'explicarà en què consisteixen les parts que componen la proposta.

Cada apartat de la proposta didàctica és una microproposta o una subproposta —encara que cap dels dos termes és afortunat— per treballar una eina per pensar. Tots els apartats contenen els tres elements següents:

- (i) De quina eina per pensar es tracta i en què consisteix.
- (ii) Quins problemes (filosòfics i, si escau, no filosòfics) aborda i com pot ser útil per a l'aprenentatge de l'alumnat.
- (iii) Una proposta per treballar aquesta eina mitjançant una sessió específica, amb una taula indicant els ítems dels currículum (Decret 34/2015, annex Filosofia (Batxillerat)) corresponents a: continguts, objectius, criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge avaluable; juntament amb la planificació de les activitats previstes per a la sessió, les metodologies involucrades, els recursos necessaris i la temporalització de les activitats.

Cada eina per pensar de la proposta és una unitat independent, però amb un plantejament comú. Totes estan dirigides a proveir de suports a l'alumnat, de bastiments que els facilitin l'aprenentatge en un aspecte concret, així com el foment de l'autonomia i la capacitat crítica de l'alumnat. És per això que la proposta està en consonància, com ja s'ha mencionat, amb l'esperit pedagògic de les competències. Això es concreta en què les competències ocupen un lloc central en cada eina per pensar de la proposta.

En aquest sentit, totes les eines per pensar de la proposta impliquen la competència clau de la comunicació lingüística. És difícil, certament, que a una activitat d'una assignatura de filosofia no es treballi aquesta competència. Però si vertaderament es vol millorar, s'ha d'enfocar més directament.



D'aquesta manera, la primera eina per pensar, «aprendre a aprendre a llegir», incideix especialment en la comunicació lingüística, plantejant una estratègia per profunditzar en la comprensió lectora. “La comprensió lectora és transversal; si falla, falla gairebé tot”, explica José Luis Castel (Saura, 2020). I és que les competències clau en el que fan èmfasi és en consolidar les habilitats bàsiques; un principi molt en consonància amb la teoria de la bastimentada, que assenyala que la construcció d'aprenentatge en estadis superiors ha de comptar amb uns fonaments sòlids. Moltes vegades, l'alumnat ingressa a estudis superiors amb un nivell de comprensió lectora millorable (pel nivell en què es troba)<sup>12</sup>. Aquesta eina per pensar vol proveir d'un suport que consolidi aquesta competència.

A més, en la primera eina per pensar, es treballa també la competència d'aprendre a aprendre, juntament amb les dues següents: «cometre errors» i «el mapa d'una crítica fonamentada». La competència d'aprendre a aprendre es basa en la capacitat de reflexionar sobre el que pensam o feim; un aspecte fonamental del pensament. No només som capaços d'aprendre a fer multitud de tasques, sinó que a més ens en podem abstreure i pensar com les podríem fer millor. Aquesta habilitat de revisar, ajustar i tornar a aplicar la nostra manera d'aprendre sobre el que aprenem té un efecte de contínua millora dels processos d'aprenentatge i prendre consciència de les pròpies capacitats (i també de les mancances). Aquesta pràctica pot repercutir positivament sobre l'organització personal, la gestió del temps i la planificació d'estratègies.

En realitat, tota (bona) eina per pensar ha d'incidir en menor o major mesura en l'aprendre a aprendre, ja que sempre juguen a dos nivells: el nivell del *que es fa* i el nivell *meta-* del que es fa. De fet, una de les màximes que guien aquest TFM és aprendre tot pensant *què s'està fent* i *com s'està fent* —és a dir, tenint en compte el nivell metacognitiu—. En definitiva, no es persegueix que l'alumnat

---

<sup>12</sup> Segons l'Informe PISA, Balears és una de les pitjors comunitats autònomes en comprensió lectora en l'etapa de secundària (Ferragut, 2016). Tot i que hem de prendre precaucions respecte aquest estudi i no saltar a conclusions definitives sobre la situació de Balears, és cert que la capacitat de comprensió lectora és molt millorable.

faci el que el professorat diu que s'ha de fer i com s'ha de fer perquè sí, sinó que l'alumnat sigui conscient del propi procés d'aprenentatge.

Respecte a les competències socials i cíviques, l'eina de «cometre errors» fomenta la cohesió entre iguals mitjançant la pràctica de la coavaluació (quan es corregeixen entre els alumnes), en què aprenen a ser justos amb els altres, i se n'adonen de diferències respecte el seu punt de vista i la seva manera de fer les coses. «El mapa d'una crítica fonamentada» també camina en aquesta direcció, contribuïnt a la tolerància envers la pluralitat d'opinions. Per la seva part, «les regles de Rapoport» contribueixen a valorar el diàleg i el debat, a promoure l'entesa i la voluntat d'acostar posicions per poder arribar a acords o pactes entre persones amb opinions divergents.

Les eines per pensar de «la imatge manifesta i la imatge científica» i el «gradualisme» apunten a les competències en ciència i tecnologia, “identificant problemes filosòfics plantejats per la ciència actual sobre l'ésser humà i la seva condició biològica i cultural i abordant-los de manera crítica” (Decret 34/2015, annex Filosofia (Batxillerat), p. 5). A la vegada, aquestes dues eines també al·ludeixen, encara que en menor mesura, a la competència de consciència cultural, ja que l'àmbit científic i el cultural estan en contacte constant (ja sigui per xocar o confluir).

Finalment, l'eina per pensar «alarmes per a la supervivència dialèctica» inclou que part de les activitats proposades sigui la recerca d'informació a la xarxa. L'omnipresència de la xarxa gairebé obliga a equipar a l'alumnat de recursos per a una navegació segura i preparada per detectar paranys informatius i d'altra índole (publicitat enganyosa, etc.).

## **METODOLOGIES**

Cal fer menció a les metodologies que s'adoptaran per a les sessions de les diferents propostes didàctiques:

- Exposició magistral: és la tradicional explicació per part del professorat, des d'un punt visible per tots els alumnes, i que habitualment compta amb el

suport de la pissarra o la pantalla electrònica. L'exposició magistral és adient per l'explicació de continguts teòrics, la introducció d'activitats, la planificació de les sessions i l'assignatura, etc.

- Feina individual: és la també tradicional tasca que els alumnes duen a terme de forma autònoma. És indispensable que algunes tasques siguin d'estil, primer perquè la qualificació també és individual, però també perquè és l'obligació del sistema educatiu que cada alumne assoleixi un bagatge personal coneixements i capacitats.
- Aprentatge cooperatiu: en la primera secció de l'estat de la qüestió, es feia esment a la vessant interpersonal de les eines per pensar. La millor metodologia per a fer efectiu aquest aspecte és l'*aprenentatge cooperatiu*. L'aprenentatge cooperatiu consisteix bàsicament en aprendre amb els altres. No és, estrictament, una metodologia innovadora, perquè des de temps immemorials els éssers humans hem après de manera social, però la seva incorporació de forma sistemàtica i planificada a les escoles sí que ho és. La seva dimensió social intrínseca fa que el mateix fet de treballar cooperativament pugui ser el propi objectiu d'aprenentatge. A més, la interdependència dóna sentit al treball en grup, ja que les interaccions acaben forjant una dinàmica en la qual el tot acaba sent més que les parts per separat. Segons Boris Mir (2016), una bona aplicació de l'aprenentatge cooperatiu és aquella en què es comença essent un grup i s'acaba essent un equip; i els equips es nota que ho són perquè es genera un sentit de pertinença.

## **AVALUACIÓ**

Tot i que les propostes per treballar cada eina per pensar són independents entre si (com ja s'ha esmentat), es podrien concebre com una sèrie de sessions integrades al llarg d'un curs acadèmic de Filosofia de 1r de batxillerat. D'aquesta manera, es pot arrodonir el fil conductor de la proposta amb l'aspecte que encara manca: l'avaluació.

En cada proposta de les diferents eines per pensar, l'alumnat ha de realitzar certes tasques (com es veurà just a continuació). Per aconseguir una cohesió entre les diferents sessions i que l'alumnat sigui conscient d'això i de la particularitat d'aquestes, el resultat de cada activitat s'haurà d'integrar en un diari d'experiències. El diari d'experiències serà un document individual de cada alumne, que es compondrà de tants apartats com eines per pensar s'hagin treballat (en el cas d'aquesta proposta són 8). És a dir, de cada sessió de cada eina per pensar, hi ha d'haver una entrada al diari, que ha de contenir els següents elements:

1. L'eina per pensar en qüestió i un resum d'en què consisteix.
2. Quins problemes filosòfics (i no filosòfics, si escau) aborda i sobre quines qüestions ens ajuda a pensar.
3. El producte final de l'activitat realitzada en la sessió.
4. Una aplicació l'eina per pensar en un altre context diferent del treballat a classe.

És convenient remarcar que la redacció del diari ha de ser amb les pròpies paraules de cada alumne<sup>13</sup>. Els tres primers elements s'han de completar en gran mesura a través de l'expressió escrita. Ara bé, pel quart, el format és lliure. L'objectiu és que cada alumne disposi d'espai per dur al terreny que prefereixi sobretot el tercer punt, el de l'aplicació a un altre context. En aquest tercer punt, l'alumnat pot emprar altres mitjans o materials que no siguin necessàriament els de l'escriptura: dibuixar, relacionar-ho amb el cinema i les sèries de televisió, literatura, ciència, treballar sobre vídeo, enregistraments sonors, etc.

Aquesta varietat de possibilitats teixeix un pont amb l'atenció a la diversitat. Tot i que a les assignatures de l'especialitat de Filosofia de batxillerat no solen ser habituals adaptacions curriculars (a diferència de les de l'ESO), sí que és cert

---

<sup>13</sup> No s'acceptaria, per exemple, un resum d'en què consisteix una eina per pensar que estigui copiat dels apunts del professorat.

que l'alumnat presenta diferents estils d'aprenentatge i aquest marge en el diari d'experiències els permet explorar els camins que trobin més oportuns.

Per altra part, el diari d'experiències també serà el mitjà per a que l'alumnat pugui fer una autoavaluació global de l'assignatura. En l'inici de curs, aprofitant la introducció del diari d'experiències, es farà una primera entrada del diari consistent en respondre les següents preguntes:

- Què és la filosofia?
- En quins aspectes de la teva quotidiana et resulta indispensable pensar bé? Per què? Per orientar la resposta, menciona quines conseqüències pot tenir la reflexió o disposar d'estratègies cognitives per afrontar certs reptes.
- Com ajuda la filosofia a pensar millor? Desenvolupa-ho a través d'un cas.

Com és natural, el primer dia no podran respondre aquestes preguntes en condicions, però l'objectiu no és que responguin bé, sinó marcar el punt de partida de l'alumnat. En acabar el curs, l'alumnat tornarà a respondre les mateixes preguntes i, en acabar, hauran d'acompanyar-hi la següent reflexió: «compara el que vares escriure el primer dia amb avui i a partir de la diferència, explica què has après a Filosofia en aquest curs i quina autoavaluació en fas».

Finalment, el valor del diari d'experiències en la qualificació final serà de 2 punts. Cal afegir que, esporàdicament, el professorat oferirà activitats voluntàries per a pujar nota (per exemple, en la 6a i la 8a eines per pensar). Pel que fa al seguiment, al final de cada trimestre, l'alumnat entregarà el diari d'experiències al professorat per revisar que es vagi fent dins el marc d'allò previst i rebrà una qualificació; de tal manera que la nota final del diari serà la mitjana de les tres notes de cada trimestre, observant sempre el criteri de l'avaluació contínua i el progrés de l'alumne<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> S'ha elaborat una rúbrica per al diari d'experiències, que figura en l'annex I.

## **OBJECTIUS DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA**

- Fomentar una concepció de la filosofia com una disciplina en què l'alumnat pot adquirir unes capacitats indispensables per a la seva formació personal.
- Desenvolupar el pensament crític.
- Dinamitzar la matèria, sobretot aquella més feixuga i de difícil digestió mental per mitjà d'activitats basades en eines per pensar.
- Desfer la idea que la filosofia es fa a un àmbit abstracte desvinculat de la vida quotidiana i aproximar-la al món de l'alumnat.
- Teixir un pont amb altres disciplines
- Aproximar aquells elements dels problemes filosòfics que puguin resultar més complicats, teixint un pont des d'aquells elements més familiars i fent explícits aspectes del problema que l'alumnat pugui haver passat per alt.

## **DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA**

### **1a EINA PER PENSAR: APRENDRE A APRENDRE A LLEGIR**

La metacognició, és a dir, la reflexió sobre les estratègies cognitives que empram quan volem aprendre, o senzillament, *pensar sobre com pensam*, és l'eina per pensar més valuosa que tenim els éssers humans (cf. Dennett, 2013). En aquest cas, ens centrarem en la lectura comprensiva de textos, una capacitat indispensable especialment a filosofia, però també en la resta d'assignatures i en la vida en general. El fet que gran part de la informació que permet a una persona ser competent en la vida es trobi continguda de forma lingüística evidencia la necessitat de desenvolupar la capacitat de comprendre textos.

Aquesta eina per pensar està en consonància amb l'esperit de les rutines de pensament de David Perkins (1998). La proposta concreta per a treballar aquesta eina per pensar (que s'exposa tot seguit) podria parèixer una de les seves rutines de pensament, per la típica seqüenciació en fases de preguntes que presenten. No obstant, el propòsit de Perkins és diferent en el sentit que el que persegueix

és la confecció de rutines amb la màxima senzillesa perquè es puguin normalitzar i convertir-se en part del dia a dia de la pràctica docent, adaptables a múltiples contextos. Des del punt de vista defensat en aquest TFM, les rutines de pensament de Perkins serien els bastiments de la fase prèvia a treballar amb eines per pensar, per exemple, de la manera en què concretam la proposta que formulam a continuació.

#### PROPOSTA DE TREBALL PER AQUESTA EINA PER PENSAR

<b>Continguts</b>	<b> criteris d'avaluació / Estàndards d'aprenentatge avaluables</b>
Bloc 1. Comentari de textos filosòfics i textos pertanyents a altres branques del saber relacionats amb les temàtiques filosòfiques.	1. Llegir comprensivament i analitzar, de forma crítica, textos significatius breus pertanyents a pensadors destacats. <i>1.1. Analitza de forma crítica textos pertanyents a pensadors destacats, identifica les problemàtiques i les solucions exposades, hi distingeix les tesis principals i l'ordre de l'argumentació i relaciona els problemes que s'hi plategen amb el que s'ha estudiat a la unitat, amb el que han aportat altres filòsofs o corrents i/o amb sabers diferents de la filosofia.</i> <sup>15</sup>

<b>Objectius</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Competències clau</b>
4. 4. Comentar textos filosòfics analitzant-ne l'estructura, interpretant-ne el significat i fent-ne una reflexió crítica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Exposició magistral</li> <li>❖ Feina individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comunicació lingüística</li> <li>· Aprendre a aprendre</li> </ul>

<sup>15</sup> En realitat, es pot treballar amb qualsevol activitat que involucri comprensió de textos.

Activitats	Recursos	Temporalització
1) Explicació de l'eina per pensar: l'esquema sobre com aprendre a aprendre a llegir un text 2) Lectura del text i resposta a les preguntes de l'esquema 3) La reflexió de Nuccio Ordine	1) Esquema «aprendre a aprendre a llegir» 2) Text: fragment del pròleg d' <i>Aurora</i> , de Nietzsche (2000) 3) Vídeo Nuccio Ordine (Ordine, 2019)	1) 15 minuts 2) 25 minuts 3) 15 minuts

L'esquema «aprendre a aprendre a llegir» figura en l'annex II, juntament amb una breu explicació.

## 2a EINA PER PENSAR: COMETRE ERRORS

He cometido todos los errores posibles. Es por esto que he llegado, al cabo de 77 años, a algunos aciertos. Errar es necesario. Y si hubiera llegado a los 200 años, habría sabido algo del arte de escribir.

— Borges (A fondo, 1976).

Borges —deixant de banda l'excessiva modèstia— condensà en aquesta màxima l'esperit de l'eina per pensar que ens ocupa: *cometre errors*. Encara que sembli paradoxal, equivocar-se és un gran instrument que permet reflexionar sobre allò que no es fa bé, o del tot bé, i corregir-ho a través de revisar i ajustar la pròpia tècnica o habilitat. El sentit de les paraules de Borges és que hem de procurar, com a màxima de conducta, apuntar a una mena d'ideal regulador, en



el sentit kantià, que ens marqui la fita. En certa manera, no és possible, en principi, arribar a aquesta fita, però és una guia molt pràctica per seguir millorant.

Cometre errors és la clau de fer progressos; excepte casos en què no convé, com quan un pilot d'avió està en ple vol o un cirurgià en plena operació. O una prova d'accés a la universitat. Però el context que ofereix l'educació secundària és fàcilment adaptable (i, de fet, ja hi està en molts casos) a poder crear un espai perquè l'alumnat pugui cometre errors sense repercussions negatives en les seves qualificacions; sinó positives respecte el seu aprenentatge. És a dir, permetre'ls fer activitats en què es puguin equivocar no perquè els resultats de les quals suposin la seva puntuació definitiva, sinó perquè puguin fer proves, temptatives, intents<sup>16</sup>.

Dels errors sorgeixen oportunitats per aprendre. Si no n'hi ha, només pot ser per dos motius: o bé l'exercici és perfecte (cosa realment extraordinària); o bé, no s'ha fet res i no s'ha donat la circumstància de l'error. Quan se'ns presenta una activitat, se'ns insta a fer *alguna cosa*, i si no hi ha aquesta empenta a haver de fer alguna cosa, no hi ha realment una ocasió per equivocar-se i aprendre. I un darrer apunt: s'ha de trencar el prejudici que equivocar-se (en un context educatiu) és un motiu de vergonya. Els errors no s'han d'amagar, s'han d'acceptar com a part del procés d'aprendre.

#### PROPOSTA DE TREBALL PER AQUESTA EINA PER PENSAR

<b>Continguts</b>	<b>Criteris d'avaluació / <i>Estàndards d'aprenentatge avaluables</i></b>
Bloc 1. Composició escrita d'arguments de reflexió filosòfica i de discursos orals,	2. Argumentar i raonar els propis punts de vista sobre temàtiques estudiades a la unitat de forma oral i escrita, amb claredat i coherència. <i>2.1. Argumenta i raona les seves opinions, de forma oral i escrita, amb</i>

<sup>16</sup> Un bon exemple és la pràctica adoptada (ja fa anys) per un gran sector del professorat de matemàtiques: valorar la feina del quadern d'exercicis o problemes, estiguin ben resoltos o no.

emprant les regles bàsiques de la retòrica i l'argumentació.	<i>claredat, coherència i demostrant un esforç creatiu i acadèmic en la valoració personal dels problemes filosòfics analitzats.</i>
--	--

<b>Objectius</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Competències clau</b>
8. Adquirir habilitats de comunicació i argumentació coherent de les pròpies opinions, tant de forma oral com escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Exposició magistral</li> <li>❖ Aprenentatge cooperatiu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comunicació lingüística</li> <li>· Aprendre a aprendre</li> </ul>

<b>Activitats</b>	<b>Recursos</b>	<b>Temporalització</b>
1) Errors comuns a la pissarra 2) Correcció per parelles i preparació comentari 3) Roda en grup	2) Fotocòpies per repartir	1) 20 minuts 2) 15+10 minuts 3) 10 minuts

Aquesta eina per pensar es pot treballar amb gairebé qualsevol tipus d'activitat<sup>17</sup>. La proposta que es fa consisteix en prendre la darrera activitat que hagin fet, el darrer examen o el darrer treball que s'hagi fet en l'assignatura i a partir d'aquí dividir la sessió en dos. Una primera part sobre errors comuns que hi hagut en l'examen, per exemple, que es comentaran a la pissarra o pantalla, amb la veu cantant del professorat. Seguidament, es formaran parelles i el professorat repartirà exàmens del propi alumnat sense el nom, de manera aleatòria. Llavors es projectarà la rúbrica d'avaluació del professorat per aquell examen a la pantalla i l'activitat consistirà en què cada alumne haurà de corregir

<sup>17</sup> Veure annex v per algunes tècniques per practicar l'aprenentatge a partir dels errors.

l'examen que li ha tocat. En acabar, per posar en comú les impressions de l'activitat, les parelles es prepararan un breu comentari del que han fet i es farà una roda en grup en veu alta.

### **3a EINA PER PENSAR: EL MAPA D'UNA CRÍTICA FONAMENTADA**

Moltes vegades, a filosofia i fora d'ella, es parla de «crítica», de «comentari crític», de que «tal persona ha criticat tal opinió o postura». Els qui ja són veterans en l'exercici de la crítica filosòfica saben per on van els tirs però en el cas de l'alumnat de secundària i batxillerat, es sol malentendre la paraula *crítica* com únicament «rebuig d'una opinió». Certament, no és el cas. Es pot fer una crítica d'una opinió i estar-hi d'acord, com quan al diari llegim una crítica que elogia una pel·lícula. Podem començar dient que la crítica és un *examen*, una *anàlisi*, sense precondicions, sense biaixos d'idees o concepcions ja assumides, perquè des de la filosofia es considera que això obstrueix el camí per poder sospesar justament qualsevol posició, per extravagant que sigui. Però, i això, com es concreta? Tejedor (1997) ens ofereix un mapa perquè ens guïï a l'hora de construir una crítica fonamentada, al qual hi afegirem un comentari propi per desgranar-lo (veure annex VI).

#### **PROPOSTA DE TREBALL PER AQUESTA EINA PER PENSAR**

<b>Continguts</b>	<b>Criteris d'avaluació / Estàndards d'aprenentatge <i>avaluables</i></b>
Bloc 1. Composició escrita d'arguments de reflexió filosòfica i de discursos orals, emprant les regles	2. Argumentar i raonar els propis punts de vista sobre temàtiques estudiades a la unitat de forma oral i escrita, amb claredat i coherència. <i>2.1. Argumenta i raona les seves opinions, de forma oral i escrita, amb claredat, coherència i demostrant un esforç creatiu i</i>

bàsiques de la retòrica i l'argumentació.	<i>acadèmic en la valoració personal dels problemes filosòfics analitzats.</i>
---	--

<b>Objectius</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Competències clau</b>
7. Adoptar una actitud crítica davant opinions contraposades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Exposició magistral</li> <li>❖ Aprenentatge cooperatiu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comunicació lingüística</li> <li>· Aprendre a aprendre</li> <li>· Competència social<sup>18</sup></li> <li>· Competència digital</li> </ul>

<b>Activitats</b>	<b>Recursos</b>	<b>Temporalització</b>
1) Explicació del mapa i cada un dels «punts cardinals» 2) Aplicació del mapa a partir d'un text 3) Feina cooperativa: el mapa en comú	1) El mapa (veure annex vi) 2) Accés a la xarxa 3) Cap recurs en especial	1) 15 minuts 2) A casa 3) Una sessió completa

El professorat explicarà el mapa, a través d'exemples, i cadascuna de les seves parts, en una part d'una sessió anterior, en la que també es planteja la tasca a fer. Aquesta consistirà en posar en pràctica aquest mapa a casa de forma individual, ja que permet un examen més detingut i reflexiu sobre l'opinió que es vol criticar. Es deixarà passar una sessió fins a la represa d'aquesta activitat, de tal manera que, si normalment tenen classe dilluns, dimecres i divendres, l'alumnat disposarà de 4 dies lectius de marge per realitzar la tasca. A partir d'aquí, es plantegen dues variants.

<sup>18</sup> “Malgrat que potser s'aprèn criticant en primer lloc les opinions dels altres (és més fàcil) [...], no es tracta de criticar les persones, sinó les opinions. En realitat, la tolerància es refereix a les persones (accepto que opinin això), però amb les opinions cal exercir sempre la crítica” (Tejedor, 1997, p. 200).

Opció A: En aquesta variant, el text el seleccionarà el professorat, perquè és convenient que tothom faci el mateix<sup>19</sup>. Passats els dies disponibles i una vegada entregades les crítiques de l'alumnat, es dedicarà una sessió, a contrastar diferents anàlisis, en forma d'aprenentatge cooperatiu i que sorgeixi un debat sobre la construcció d'una bona crítica. Una via per dinamitzar aquest debat conjunt podria consistir en què un quart dels alumnes s'agrupi i, donant un temps de preparació, que expliquin a la resta del grup com han comentat un dels quatre apartats; si tots han assenyalat coses similars, o si hi ha hagut divergències i per què. I així respectivament cada quart d'alumnes del grup-classe amb cada un dels quatre apartats, juntament amb el guiatge del professorat per donar coherència al conjunt (emprant el suport de la pissarra o la pantalla).

Opció B: L'alumnat ha de fer una recerca per mitjans de comunicació, seleccionar una columna d'opinió i fer-ne una crítica d'acord amb el mapa. Una vegada fet això, haurà de contestar la pregunta següent: «Pensa si algun moment has fet una crítica sense aquests fonaments i reflexiona què canviaries si la tornassis a fer». De cara a la sessió presencial, com en l'altra variant, es faran grups cooperatius, als quals se'ls repartiran opinions<sup>20</sup> que hauran de criticar amb el mateix procediment. Acabat el temps d'anàlisi en grup, es farà una roda on els portaveus compartiran amb la resta de classe el que han fet.

Tot i que la crítica ocupa un espai rellevant en l'activitat filosòfica, no l'hem d'entendre com l'únic exercici que fa la filosofia. La crítica és el primer pas cap a noves preguntes i també cap a noves respostes. Segons Tejedor (1984), és en principi *negativa*, perquè implica una certa confrontació o «posar en dubte», però seguidament apareix una vessant *positiva*, perquè, a partir d'aquella crítica, es poden obrir nous camins per explorar.

És el moment de canviar de registre, concretament a l'argumentació i el llenguatge, camp en el qual les eines per pensar poden ser especialment útils i

---

<sup>19</sup> Veure annex VII per una suggerència de text a treballar.

<sup>20</sup> Veure annexos VIII i IX.

il·luminadores. Seguidament, s'incorporen a la proposta tres eines per pensar millor sobre l'argumentació i el llenguatge<sup>21</sup>.

#### 4a EINA PER PENSAR: LA REDUCCIÓ A L'ABSURD

La reducció a l'absurd —o, en la versió llatina, *reductio ad absurdum*— és una de les eines (filosòfiques) per pensar més emprades pels filòsofs i per la gent en general, encara que ho facin sense ser conscients de l'eina que estan emprant. Consisteix, literalment, en mostrar l'absurditat del que defensa el nostre contrincant dialèctic. Això s'aconsegueix prenent les seves premisses i derivant a partir d'elles una conclusió o implicació ridícula<sup>22</sup>. Aquesta eina per pensar pot assolir unes cotes de sofisticació elevadíssimes en les discussions filosòfiques, però és molt més freqüent en usos quotidians.

#### PROPOSTA DE TREBALL PER AQUESTA EINA PER PENSAR

<b>Continguts</b>	<b>Criteris d'avaluació / Estàndards d'aprenentatge avaluables</b>
Bloc 6. L'argumentació: regles i eines del diàleg i la demostració d'arguments.	16. Conèixer i utilitzar les regles i les eines bàsiques del discurs basat en l'argumentació demostrativa. <i>16.2. Distingeix un argument verídic d'una fal·làcia.</i>

<b>Objectius</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Competències clau</b>
8. Adquirir habilitats de comunicació i argumentació coherent de les pròpies	❖ Exposició magistral	· Comunicació lingüística

<sup>21</sup> Per una mostra de la introducció d'aquest tema que pot fer el professorat adreçant-se a l'alumnat, veure annex X.

<sup>22</sup> Si escau, sol ser útil fer un exercici propedèutic per aprendre a identificar les premisses i conclusions d'un argument. Una opció pot ser partir de Morrow & Weston (2011, pp. 3-8).

opinions, tant de forma oral com escrita.	❖ Feina individual	
---	--------------------	--

Activitats	Recursos	Temporalització
1) Explicació de la reducció a l'absurd, la seva importància dins l'àmbit de l'argumentació i el seu mecanisme 2) Exercicis 3) Cas filosòfic: l' <i>Apologia de Sòcrates</i>	1) Esquema reducció 2) Materials: exercicis i solucions 3) Text: fragment <i>Apologia de Sòcrates</i>	1) 15 minuts 2) 20 minuts 3) 15 minuts

L'explicació detallada de la proposta es troba a l'annex xi.

La reducció a l'absurd és com una palanca que ens ajuda a obrir la caixa on s'hi troben conclusions ridícules, absurdes. I quan aquesta tasca torna difícil resulta molt útil. No obstant, a vegades les premisses que atribuïm als nostres contrincants estan deliberadament deformades per part nostra per facilitar l'extracció d'implicacions absurdes. Per contrarrestar aquesta tendència i ser respectuosos amb el que han dit els nostres interlocutors, hem d'observar el *principi de caritat*.

### **5a EINA PER PENSAR: EL PRINCIPI DE CARITAT O LES REGLES DE RAPOPORT**

A vegades, quan estam discutint sobre un assumpte amb una o més persones i alguna d'elles està defensant una posició que als nostres ulls és equivocada o,

fins i tot, moralment qüestionable, es fa molt difícil criticar aquella posició sense distorsionar-la o deformar-la d'alguna manera. És fàcil imaginar situacions en què algú, amb visible enuig o irritació, emprèn una crítica cap al seu adversari en el debat i, en un moment donat, aquest darrer l'interromp per dir-li: “però això no és el que jo he dit!”. El que ha ocorregut és que el crític no ha conservat una versió fidel de l'opinió del seu adversari. L'ha deformat per fer la seva crítica més contundent i, de retruc, per reforçar la pròpia opinió.

És important que, quan ens adreçam negativament a la postura d'un altre, és a dir, per a destacar-ne punts febles, ho hem de fer de tal manera que la versió que en reconstruïm sigui reconeixible com la que, en efecte, està defensant el nostre adversari en la discussió. És cert que, al cap i a la fi, traçar una distinció infalible entre crítica justa i refutació per caricatura és molt difícil. No obstant, per procurar caure del costat de la crítica assenyada a continuació s'ofereixen uns consells que ens ajuden en aquesta direcció.

La màxima que conté el principi de caritat és més antiga que el pastar —de fet, més antiga que la pròpia denominació ‘principi de caritat’, de tradició cristiana—, però el psicòleg Anatol Rapoport en va fer una formulació en una llista de quatre regles (1960) que val la pena incorporar a la nostra caixa d'eines per pensar (veure annex XIV).

#### PROPOSTA DE TREBALL PER AQUESTA EINA PER PENSAR

<b>Continguts</b>	<b>Criteris d'avaluació / <i>Estàndards d'aprenentatge avaluables</i></b>
Bloc 6. L'argumentació: regles i eines del diàleg i la demostració d'arguments.	16. Conèixer i utilitzar les regles i les eines bàsiques del discurs basat en l'argumentació demostrativa. <i>16.2. Distingeix un argument verídic d'una fal·làcia.</i>

<b>Objectius</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Competències clau</b>
------------------	--------------------	--------------------------



6. Valorar el diàleg i el debat com a mitjans per aproximar-se a la veritat i com a exercici actiu del respecte, la tolerància i la comprensió.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Feina individual</li> <li>❖ Feina en grup</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comunicació lingüística</li> <li>· Aprendre a aprendre</li> <li>· Competència social</li> </ul>
---	---	--

Activitats	Recursos	Temporalització
1) Debat 2) Comentari del debat	Cap recurs especial	1) 30 minuts 2) 25 minuts

Moltes vegades els adolescents expressen el fet que hi ha coses que els obligam a fer a ells que, en canvi, no s'apliquen als adults. Més enllà de que sigui cert que no hem de tenir les mateixes normes per adolescents i adults, els adolescents perceben aquesta diferència com una injustícia cap a ells. Això ho destaquen especialment quan entren en joc certs valors, com el respecte i la tolerància. El professorat els commina a observar aquests valors entre ells, però sovint no es produeix aquest respecte entre els adults. Per això, la proposta per treballar les regles de Rapoport (prèviament explicades en una sessió anterior) planteja que, enlloc de fer una activitat entre l'alumnat, que sigui aquest qui s'encarregui de moderar un debat entre adults amb aquestes normes. Per exemple, es podria convidar a professors d'altres grups del mateix centre o, fins i tot, d'altres centres, que hagin preparat posicions divergents respecte un tema (que no sigui excessivament candent); sense dir-los res de les regles de Rapoport.

Durant el debat, alguns alumnes farien de moderadors, mentre que la resta faria d'observadors. La tasca de l'alumnat observador és anotar al quadern les principals idees de cada persona i comentar quines regles de Rapoport s'han seguit i quines no, i de quina manera. Finalitzat el debat, es desvetllarà al professorat convidat el secret. L'alumnat anirà comentant quan s'observaven les regles i quan no, i en aquest darrer cas, indicaran de quina manera s'hagués

pogut respectar una regla o altra. Es farà un recompte de les intervencions de l'alumnat a la pissarra.

En cas que fos impossible programar aquesta activitat, hi ha l'alternativa de fer-ho a través d'un debat gravat (disponible a la xarxa, per exemple). També, en aquest cas, es poden alternar tres exemples que representin graus molt diferents respecte l'observació de les regles de Rapoport: un debat on s'observin molt poc, un altre a mitges i en un altre molt.

En acabar, s'encomanarà la reflexió per fer a casa de manera individual i, com totes les activitats relacionades amb les eines per pensar, que s'haurà d'incloure al diari d'experiències: «si el món avança quan hi ha grans pactes per objectius comuns i tothom adopta una actitud de cooperació, valora quina importància poden arribar a tenir aquestes regles».

#### **6a EINA PER PENSAR. ALARMES PER A LA SUPERVIVÈNCIA DIALÈCTICA: PREGUNTES RETÒRIQUES, “EVIDENTMENT” I PRÍnceps DESCONEGUTS**

Habitualment, quan surfejam per la xarxa, ens podem trobam amb *banners* emergents que diuen coses així com: “guanya 400 euros cada mes des del sofà de casa teva”. O reps un estrany correu electrònic d'una persona que no coneixes, que t'explica que resulta que li han diagnosticat un càncer terminal, que ha hereditat la fortuna d'un príncep desconegut i que li han dit que tu (sí, tu) ho destinaràs a obres de caritat, per la qual cosa, et demana el número de compte corrent (i altres informacions sensibles) per fer-te una transferència per una quantitat de milions de diners i, au, envant amb la teva filantropia. En aquest punt, la majoria de persones desestimaran el negoci, però altres imprudents cauran al parany. I el resultat ja el sabem: compte bancari saquejat per pirates informàtics<sup>23</sup>. Per protegir-nos d'aquestes estafes, el que hem de fer és instal·lar una alarma al nostre cervell que soni (*ding!*) quan uns desconeguts ens ofereixin una cosa molt

---

<sup>23</sup> Aquesta estratagema no és inventada, sinó ben real (Sánchez-Hidalgo, 2017).

valuosa a canvi de res. Això no significa desconfiar per sistema dels desconeguts, sinó estar alerta quan la situació és estranya.

En el cas de la filosofia, una de les qüestions en què s'ha posat més interès és precisament la de desenvolupar mecanismes per casos en què el que se'ns diu és sospitós. Aquest cas de l'estafa era clar, però del que es tracta és de desenvolupar un olfacte per percebre casos més ocults o camuflats. Per començar a entrenar aquest olfacte, examinem a continuació les preguntes retòriques. Una pregunta retòrica és aquella que, tot i que dugui un signe d'interrogació al final, no està feta per ser contestada, perquè la resposta és tan òbvia, que qui la respongués quedaria com un betzol. La majoria d'usos d'aquest recurs són benignes, és a dir, amb un propòsit retòric o estilístic —per embellir l'escriptura—, però la retòrica sabem que també és molt útil pel seu poder de persuasió.

En alguns casos, les preguntes retòriques s'empren maliciosament, ja que indueixen en el contrincant una sensació de vergonya: la pregunta retòrica duu un cartell a devora que diu “no contestis perquè faràs el ridícul!”, amb la qual cosa fan la funció d'evitar una rèplica de l'audiència. Per exemple: “els impostos són un robatori. Si són diners que un ha guanyat amb la seva feina, què no són meus justament?” Això seria una simplificació barroera de la qüestió dels impostos, però aquest missatge pot calar en persones amb poc olfacte, que pensen: “clar, clar, és així”. La pregunta retòrica ha bloquejat una possible manera de pensar alternativa.

En certa manera, les preguntes retòriques són reduccions a l'absurd implícites, ja que plantegen la qüestió com si haguessin extret una conclusió ridícula de la posició contrària (que estan criticant o argumentant en una línia oposada). I com que la resposta a una pregunta retòrica normalment és tan summament òbvia, s'empren per donar per descartada una certa posició (Dennett, 2013). Però a vegades hi ha una intenció d'aprofitar la circumstància habitual que les preguntes retòriques no es responen per fer passar una afirmació sense argument. La proposta d'en Dennett és: quan el teu olfacte te digui “hmm... no m'acaba de quadrar això”, idò prova de contestar la pregunta retòrica i comprova si realment

és tan ridícul després de tot<sup>24</sup>. És una bona manera que li surti el tir per la culata a qui s’ha passat de llest amb una pregunta retòrica.

Ara fixem-nos en el següent raonament:

“[...] com diu Johnson, qui, a diferència de Bianchi, s’ha consolidat com a escriptor. *Evidentment*, els escriptors nord-americans són millors que els italians.”

Quan vegem la paraula ‘evidentment’, o expressions similars<sup>25</sup> com, ‘òbviament’, ‘clarament’, ‘naturalment’, ‘indubtablement’ o ‘segurament’, una petita alarma hauria de sonar dins el nostre cap: *ding!*<sup>26</sup> Perquè el que fan aquestes expressions és dir-te, implícitament, “no pensis gaire en el que es dirà a continuació perquè és tan obvi que no val la pena que t’hi paris a pensar”. Funcionen amb el mateix mecanisme que les preguntes retòriques. I, com amb aquestes, a vegades no hem de donar per suposat el que afirmen, perquè poden amagar alguna cosa que realment sí que mereix atenció —ja sigui fet conscient o inconscientment per l’autor—, que en realitat no és tan òbvia. La majoria de vegades aquestes expressions són inofensives i estan emprades innocentment. En d’altres assenyalen el punt més dèbil de l’argumentació.

Cal remarcar que ara ens centrem en textos persuasius, d’opinió, però que en textos informatius (científics, enciclopèdics, etc.) l’ús d’aquestes expressions està completament desaconsellat, perquè eludeixen precisament allò que és el seu propòsit: donar informació, proves empíriques, dades, fonts... (López-Ferrero, 2002; Palabras a evitar, 2019).

En qualsevol cas, i encara que s’emprin per afirmar una cosa que en realitat és bona, correcta, justa, moralment desitjable, etc., les coses desitjables o bones ho són *per alguna raó*. I el qui empra un evidentment no pot donar per fet que

---

<sup>24</sup> L’exemple d’en Dennett és una vinyeta de la sèrie de Charlie Brown, en què en Charlie declama amb expressió profunda, mirant al cel: “qui pot dir el que està bé i el que està malament?” [who’s to say what is right and what is wrong?] I na Lucy diu: “Jo ho diré” [I will] (2013, p. 55).

<sup>25</sup> Expressions habituals de l’estil “per suposat” o “per descomptat” estan al límit de la incorrecció lèxica. Cf: <http://esadir.cat/entrades/fitxa/node/perdescomptat>. Però s’empren amb certa freqüència.

<sup>26</sup> Adaptat a partir del «*surely*» operator de Dennett (2013).

tothom estarà d'acord amb el que diu, perquè si fos així, no seria necessari ni tan sols dir-ho. Recordem que en l'eina per pensar del mapa d'una crítica fonamentada, se'ns instava a examinar els pressupòsits; que es poden entendre com les raons que donen suport a l'opinió. Per valorar adequadament una opinió hem d'explicitar aquests pressupòsits, que sovint els trobam en la forma d'aquestes expressions.

#### PROPOSTA DE TREBALL PER AQUESTA EINA PER PENSAR

<b>Continguts</b>	<b>Criteris d'avaluació / Estàndards d'aprenentatge avaluables</b>
Bloc 6. Retòrica, argumentació i lògica: la comunicació des de la filosofia.	15. Conèixer les dimensions que formen part de la composició del discurs retòric i aplicar-les a la composició de discursos. <i>15.1. Comprèn i explica l'estructura i l'estil de la retòrica i de l'argumentació.</i>

<b>Objectius</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Competències clau</b>
7. Adoptar una actitud crítica davant opinions contraposades	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Explicació magistral</li> <li>❖ Aprenentatge cooperatiu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comunicació lingüística</li> <li>· Competència digital</li> <li>· Competència social</li> </ul>

<b>Activitats</b>	<b>Recursos</b>	<b>Temporalització</b>
1) Explicació trampes dialèctiques 2) Exercicis de detectar i comentar. Aclarir dubtes	2) Extractes de premsa i altres tipus de text	1) 20 minuts 2) 35 minuts

La base teòrica iniciarà la sessió, amb l'exposició del professorat. Una vegada acabada, es formaran grups cooperatius de 4 alumnes, que hauran de fer la següent activitat: «Cercau en mitjans de comunicació, principalment en la premsa, 4 articles d'opinió que contenguin alguna d'aquestes expressions i comentau si són casos benignes o enganyosos (justificant la resposta)<sup>27</sup>. A vegades, és cert, són casos benignes, però aleshores la tasca consisteix també en fer explícit allò que es considera evident o obvi. Llistat d'expressions: 'evidentment', 'òbviament', 'clarament', 'naturalment', 'indubtablement' o 'segurament', 'com tothom sap'. A part, també, preguntes retòriques».

Una vegada feta la recerca, l'aprenentatge cooperatiu es farà a través de la dinàmica del full giratori, que consisteix en què cada membre del grup pren un full i un article, l'analitza i ho escriu al full, amb el seu nom. En acabar, es rota tant el full com l'article, i així, cada membre del grup escriu la seva en el full corresponent a cada article. Una vegada totes els membres han escrit als 4 fulls, es procedeix a la revisió. Comença un membre llegint un dels fulls i es tracta de donar coherència a les diferents aportacions, de manera que en conjunt queda un producte típicament més elaborat que si només hi constàs l'aportació d'una sola persona. Tots els membres del grup tenen l'oportunitat de contrastar impressions i l'activitat és més enriquidora que de forma individual.

Activitat voluntària: «en les pròximes setmanes, estigues a l'aguait de veure aquestes expressions en qualsevol text persuasiu i analitza-les. Quina és la intenció de l'autor?»

Totes aquestes instàncies marquen possibles punts dèbils en l'argumentació. Estalviar-se la justificació de les afirmacions que un fa convida a inspeccionar si realment aquelles afirmacions se sostenen. Moltes vegades són falses alarmes. Però aixecar una cella cada vegada que les detectam estimula el nostre pensament crític i ens protegeix d'assumir judicis acríticament. Aquestes eines

---

<sup>27</sup> En cas que per les circumstàncies de la classe, no es pogués fer aquesta recerca de forma digital, el professorat proveïria els materials per a l'activitat. Veure annex xv.

per pensar ens conviden a estar en actitud vigilant, a entrenar l'ull perquè detecti de manera eficaç aquestes trampes dialèctiques.

En aquest punt, també canviem de registre, per passar a abordar temes d'antropologia i evolució, i les seves implicacions filosòfiques.

### 7a EINA PER PENSAR: LA IMATGE MANIFESTA I LA IMATGE CIENTÍFICA<sup>28</sup>

#### PROPOSTA DE TREBALL PER AQUESTA EINA PER PENSAR

<b>Continguts</b>	<b>Criteris d'avaluació / Estàndards d'aprenentatge avaluables</b>
Bloc 3. Filosofia, ciència i tecnologia. La filosofia de la ciència.	7. Entendre i valorar la relació entre la filosofia i la ciència. <i>7.1. Identifica problemes comuns al camp filosòfic i al científic, com els límits i les possibilitats del coneixement, la qüestió de l'objectivitat i la veritat, la racionalitat tecnològica, etc., i hi reflexiona de forma argumentada.</i>

<b>Objectius</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Competències clau</b>
1. Reconèixer el caràcter propi de la filosofia i distingir-la d'altres tipus de sabers, com la ciència, la religió, l'art, etc. 2. Identificar i apreciar el sentit dels problemes filosòfics.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Explicació magistral</li> <li>❖ Aprenentatge cooperatiu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comunicació lingüística</li> <li>· Competències bàsiques en ciència i tecnologia</li> </ul>

<sup>28</sup> L'explicació d'en què consisteix aquest eina per pensar es troba a l'annex XVI.

Activitats	Recursos	Temporalització
1) Explicació magistral	(Cap recurs en especial)	1) 25 minuts
2) Dinàmica 1-2-4		2) 5+3+7=15 minuts
3) Recapitulació		3) 15 minuts

La proposta es troba detallada en l'annex XIX.

### 8a EINA PER PENSAR: EL GRADUALISME<sup>29</sup>

#### PROPOSTA DE TREBALL PER AQUESTA EINA PER PENSAR

Continguts	Criteris d'avaluació / <i>Estàndards d'aprenentatge avaluable</i> s
Bloc 5. Les implicacions filosòfiques de l'evolució.	2. Conèixer i explicar les implicacions filosòfiques de l'evolució i relacionar-les amb continguts metafísics i pensadors ja estudiats. <i>2.1. Coneix i explica les consideracions filosòfiques implicades en la teoria de l'evolució, com la consideració dinàmica i dialèctica de la vida o l'indeterminisme, entre altres.</i>

Objectius	Metodologia	Competències clau
2. Identificar i apreciar el sentit dels problemes filosòfics.	❖ Explicació magistral	· Comunicació lingüística · Competències bàsiques en ciència i tecnologia

<sup>29</sup> L'explicació d'en què consisteix aquest eina per pensar es troba a l'annex XXI.



	❖ Aprenentatge cooperatiu	
--	---------------------------	--

<b>Activitats</b>	<b>Recursos</b>	<b>Temporalització</b>
1) Plantejament problema «primer mamífer» i pluja d'idees en grups 2) Explicació gradualisme 3) Plantejament activitat a casa	(Cap recurs en especial)	1) 20 minuts 2) 25 minuts 3) 10 minuts

La proposta es troba detallada en l'annex XXII.

## CONCLUSIONS

Si es retorna als objectius plantejats en l'inici d'aquest TFM, es podrà apreciar que —amb els matisos pertinents— s'han assolit. Cal afegir, però, que eren objectius amb un cert component temptatiu, amb vocació d'indagar en una línia d'investigació inexplorada.

En una primera fase del treball, s'havia d'examinar la literatura existent sobre la idea que guiava el conjunt, les eines per pensar, i començar a perfilar una noció adequada per a un entorn educatiu. No obstant haver-la pogut formular, llavors resultava fonamental sostenir les eines per pensar amb un marc teòric que proporcionàs cobertura des de la perspectiva de la pedagogia, mitjançant la teoria de la bastimentada; així com de la filosofia, a través del pensament crític de Lipman. Sense aquesta doble base, el TFM no hauria reeixit.

El següent objectiu pretenia establir un vincle entre les eines per pensar i les competències clau, per les seves afinitats conceptuals. Aquest era, tal vegada, l'objectiu més agosarat, però l'ambició era més indicar una via que elaborar una guia completa. Finalment, s'ha bastit una proposta educativa amb la intenció que fos variada i flexible per mostrar les possibilitats didàctiques de les eines per pensar, amb un marcat pes de recursos, esquemes, materials, etc., i justificada des del punt de vista curricular.

Aquesta proposta didàctica també vol ser una prospectiva a seguir explorant en les possibilitats de les eines per pensar per elaborar-ne més, dins la filosofia però també des d'altres matèries. És habitual en Dennett, comentaris de l'estil: “és una eina per pensar que no ha sortit de la seva casa natal, la filosofia, però que hauria d'estar en la caixa d'eines per pensar de tothom”.

És una crida a la interdisciplinarietat, en dos eixos: les eines per pensar ofereixen un suport a l'alumnat per entendre millor les altres matèries, al mateix temps que, allò que han après a altres matèries, es pot recollir per ajudar a l'alumnat a comprendre millor els interrogants filosòfics. La filosofia està en diàleg continu amb les altres disciplines.

La proposta d'incorporar les eines per pensar en la tasca docent del professorat de Filosofia pot resultar extraordinàriament enriquidora en la manera com l'alumnat concep la nostra disciplina, fent de la filosofia una cosa viva que desperti la seva curiositat i estimuli la seva imaginació amb bombes d'intuïció sobre qüestions i temes diversos. Així mateix, contribueix a dinamitzar la matèria, sobretot aquella més feixuga i de difícil digestió mental, a més de comptar amb una capacitat d'adaptació i variació amplíssimes, d'acord amb les circumstàncies de l'alumnat.

Per altra part, moltes eines per pensar semblen i són senzilles, però, de la mateixa manera que una cosa tan senzilla com l'ús del sabó és una forma molt eficaç de prevenir infeccions, aquestes eines també poden desplegar un potencial molt més beneficiós del que sembla a primera vista.

## REFERÈNCIES

### REFERÈNCIES ACADÈMIQUES

- Beed, Penny L.; Hawkins, Marie E. i Roller, Cathy M. (1991). Moving learners towards independence: the power of scaffolded instruction. A *The Reading Teacher*, 44(9), pp. 648–655.
- Dennett, Daniel (1997). How to Do Other Things with Words. A J. Preston (ed.) *Thought and Language*, pp. 219-236. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2013). *Intuition Pumps and Other Tools for Thinking*. New York: W. W. Norton & Company.
- (2017). *From Bacteria to Bach and Back*. New York: W. W. Norton & Company.
- de Puig, Irene (2008). *Filosofia i ciutadania*. Barcelona: Barcanova.
- d'Aquino, Alessandra (2016). Dels errors, se n'aprèn! La correcció com a instrument didàctic. A *Articles De Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 68, pp. 7-13.
- Foucault, Michel (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Infante, Eduardo (2019). *Filosofia en la calle*. Barcelona: Ariel.
- Lipman, Matthew (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- López-Ferrero, Carmen (2002). La comunicación del saber en los géneros académicos: Recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad. A F. Luttikhuisen (ed.): *V Congreso Internacional sobre Lengües per a Finalitats Específiques: the Language of International Communication*, pp. 164-172. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

- MacCready, Paul (1995, novembre 10). *Unleashing Creativity. The Inventor and the Innovative Society*. Presentació principal al Lemelson Center's symposium. Consultat el: 9/5/2020. Text en línia recuperat de: [https://web.archive.org/web/20101020213911/http://invention.smithsonian.org/resources/online\\_articles\\_detail.aspx?id=349](https://web.archive.org/web/20101020213911/http://invention.smithsonian.org/resources/online_articles_detail.aspx?id=349)
- Morrow, David R. i Weston, Anthony (2011). *A Workbook for Arguments*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Nietzsche, Friedrich [1881] (2000). *Aurora*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Perkins, David i Jay, Eileen (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Rapoport, Anatol (1960). *Fights, Games, and Debates*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Reiser, Brian J. i Tabak, Iris (2014). Scaffolding. A K. R. Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2a edició), pp. 44-62. Nova York: Cambridge University Press.
- Ryle, Gilbert [1949] (2009). *The Concept of Mind*. Londres: Routledge.
- Sellars, Wilfrid [1962] (1971). La filosofia y la imagen científica del hombre. A *Ciencia, percepción y realidad*, pp. 9-49. Madrid: Tecnos.
- Tejedor, César (1997). *Filosofia a Batxillerat*. Barcelona: Cruïlla.
- Vega, Luis (2013). *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.
- Vygotski, Lev [1978] (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3a ed.). Barcelona: Crítica.
- Weston, Anthony (2017). *A Rulebook for Arguments*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Wittgenstein, Ludwig [1953] (1983). *Investigacions filosòfiques*. Barcelona: Laia.

## REFERÈNCIES NO ACADÈMIQUES

- Adam, David (2010, febrer 23). The Earth is flat? What planet is he on? *The Guardian*. Consultat el: 02/06/2020. Recuperat de: <https://www.theguardian.com/global/2010/feb/23/flat-earth-society>
- Capdevila, Carles (2015). *Educar millor. Onze converses per acompanyar famílies i mestres*. Barcelona: Arcàdia.
- Ferragut, Mar (2016, desembre 6). El nivel de comprensión lectora de los alumnos de Baleares mejora diez puntos. *Diario de Mallorca*. Consultat el 12/6/2020. Recuperat de: <https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2016/12/06/nivel-comprension-lectora-alumnos-balears/1171539.html>
- Font-Tarrés, Albert (2017, octubre 14). Els altres Merlins. *Ara*. Consultat el 28/5/2020. Recuperat de: [https://criatures.ara.cat/escola/Merli-els-altres-professors-filosofia\\_0\\_1887411256.html](https://criatures.ara.cat/escola/Merli-els-altres-professors-filosofia_0_1887411256.html)
- Manzano, Emili i Antich, Xavier (2017a, juliol, 5). La filo 1 [vídeo]. *Amb Filosofia, TV3*. Consultat el: 11/5/2020. Recuperat de: <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/ambfilosofia/la-filo-1/video/5675764/>
- (2017b, juliol, 12). La filo 2 [vídeo]. *Amb Filosofia, TV3*. Consultat el: 11/5/2020. Recuperat de: <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/ambfilosofia/la-filo-1/video/5675764/>
- Mir, Boris (2016, gener 25). Cooperar per aprendre [vídeo]. *Fundació Jaume Bofill*. Recuperat de: [https://www.youtube.com/watch?v=WXI\\_4wRa2el](https://www.youtube.com/watch?v=WXI_4wRa2el)
- Ordine, Nuccio (2019, març 4). La utilidad de lo inútil en nuestra vida. Nuccio Ordine, profesor y escritor [vídeo]. *Aprendemos Juntos BBVA*. Consultat el: 09/06/2020. Recuperat de: [https://www.youtube.com/watch?v=co\\_F\\_zYqnEQ&t=439s](https://www.youtube.com/watch?v=co_F_zYqnEQ&t=439s)

Palabras a evitar (2019, juliol 31). A *Wikipedia*. Consultat el: 11/06/2020.  
Recuperat de:

[https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Palabras\\_a\\_evitar#Términos\\_que\\_evitar](https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Palabras_a_evitar#Términos_que_evitar)

Pérez-Hita, Fèlix (2016, maig 27). Eines per pensar. Soy Cámara Online [vídeo].  
*CCCB: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona*. Consultat el:  
26/5/2020. Recuperat de:

<https://www.cccb.org/ca/multimedia/videos/eines-per-a-pensar/223948>

Sánchez-Caballero, Daniel (2017, setembre 7). Entrevista a Javier M. Valle. *Diario de la Educación*. Consultat el: 10/6/2020. Recuperat de:  
<https://eldiariodelaeducacion.com/2017/09/07/no-educar-en-el-siglo-xxi-por-competencias-clave-es-un-fraude/>

— (2018, setembre 21). Entrevista a Irene de Puig. *Diario de la Educación*.  
Consultat el: 26/5/2020. Recuperat de:  
<https://eldiariodelaeducacion.com/2018/09/21/la-filosofia-podria-ser-el-hilo-conductor-de-la-escuela/>

Sánchez Hidalgo, Emilio (2017, agost 8). El timo de la herencia o "cartas nigerianas" se muda a Twitter. *El País*. Consultat el 28/4/2020. Recuperat de:  
[https://verne.elpais.com/verne/2017/08/06/articulo/1502040766\\_363327.html](https://verne.elpais.com/verne/2017/08/06/articulo/1502040766_363327.html)

Saura, Víctor (2020, gener 7). "Qui falla en comprensió lectora, falla en gairebé tot". *El Diari de l'Educació*. Consultat el: 12/6/2020. Recuperat de:  
<https://diarieducacio.cat/qui-falla-en-comprensió-lectora-falla-en-gairebé-tot/>

Soler Serrano, Joaquín (1976, setembre 12). Entrevista a Jorge Luis Borges. *A fondo, RTVE*. Consultat el: 04/06/2020. Recuperat de:

<https://www.rtve.es/alacarta/videos/a-fondo/jorge-luis-borges-fondo-1976/1116621/>

Warburton, Nigel (2013, juny 23). Daniel Dennett on the Chinese Room [enregistrament sonor]. *Philosophy Bites*. Consultat el: 7/5/2020. Recuperat de: <https://philosophybites.com/2013/06/daniel-dennett-on-the-chinese-room.html>

## NORMATIVA I LEGISLACIÓ

Decret 35/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum del batxillerat a les Illes Balears. BOIB 73 § 8752. Annex Filosofia (Batxillerat).

Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre per la qual s'aprova la Llei Orgànica de la Millora de la Qualitat Educativa. BOE 295 § 12886.

## BIBLIOGRAFIA

Arias Sanabria, Claudia Janneth; Carreño Sabogal, Gina Alexandra i Mariño Díaz, Liliana Andrea (2016). Actitud filosòfica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 66, pp. 237-261.

Blackburn, Simon (2001). *Pensar. Una incitació a la filosofia*. Barcelona: Paidós.

Lipman, Matthew; Sharp, A. M. i Oscayan, F. S. (1998, 2a ed.). *La filosofia en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

McConville, Jennifer R. i Mihelcic, James R. (2007). Adapting Life-Cycle Thinking Tools to Evaluate Project Sustainability in International Water and



Sanitation Development Work. *Environmental Engineering Science*, 24(7), pp. 937-948. doi: 10.1089/ees.2006.0225.

Ordine, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

Salas, Jorge A. (2016). Reflexiones acerca de «La escritura dialógica como una herramienta para pensar y aprender sobre el medio ambiente». *CULCyT: Cultura Científica y Tecnológica*, 13(60), pp. 32-51.

Tejedor, César (1984). *Didáctica de la filosofía. Materiales y perspectivas*. Madrid: Edicions S.M.

## ANNEXOS

### ANNEX I: RÚBRICA PER AVALUAR EL DIARI D'EXPERIÈNCIES

<b>NIVELL</b> \ <b>CRITERI</b>	<b>Insuficient</b>	<b>Intermedi</b>	<b>Avançat</b>
<b>Comprensió</b>	No comprèn els aspectes bàsics, confón conceptes o temes i l'activitat de la sessió no està elaborada	Comprèn els aspectes bàsics, mostra quina qüestió es tracta i l'activitat de la sessió és acceptable	Assoleix una comprensió completa, aporta una perspectiva rica de la qüestió abordada, i l'activitat de la sessió supera l'exigit
<b>Expressió</b>	Comet abundants errors (gramaticals i ortogràfics) i no s'expressa amb claredat i coherència	Comet alguns errors d'expressió, però aconsegueix que es capti la idea que transmet, amb alguna mancança de coherència	Pràcticament cap error gramatical o ortogràfic i s'expressa de manera clara i coherent.
<b>Aplicació</b>	La relació entre l'eina per pensar i un aspecte	Teixeix una relació l'eina per pensar i un	Teixeix una relació l'eina per pensar i un aspecte quotidià o pràctic, mostrant

	quotidià o pràctic no és reeixida	aspecte quotidià o pràctic	profunditat en l'anàlisi
<b>Creativitat</b>	No va més enllà dels exemples de classe. Mostra una escassa aportació d'idees i reflexió pròpies	Aporta exemples i casos diferents als de classe i incorpora reflexions pròpies	Tria exemples i casos adients i amb matisos per la qüestió abordada. Mostra una reflexió profunda i elaborada
<b>Format</b>	El diari no està ben organitzat ni presentat. Escassa varietat de materials.	El diari està ben organitzat i presentat. Aporta alguna variació de materials	El diari presenta un format molt cuidat. Aporta materials variats i elaborats

## ANNEX II: L'ESQUEMA PER APRENDRE A APRENDRE A LLEGIR

Després de llegir un text, ja siguin uns apunts, un capítol del llibre de l'assignatura, etc., a cada alumne se li planteja (individualment):

- De quins recursos has fet ús per comprendre el text que has llegit? Enumera'ls en una llista (màxim 10, almenys 5).
- Ordena'ls de menys a més útils.

És habitual que molts alumnes no puguin formular el mínim de 5 recursos, precisament perquè en general no estan acostumats a reflexionar sobre el propi aprenentatge. Per facilitar un canvi positiu, a continuació, confegim un esquema<sup>30</sup> per ordenar alguns bons hàbits que faciliten una millor comprensió de textos.

---

<sup>30</sup> Ens inspiram en Tejedor (1997, p. 228) per la idea de partida d'aquest esquema.



# APRENDRE A APRENDRE A LLEGIR

## ABANS DE LLEGIR



- Què és el que ja sé del tema que tracta el text?
- Què cerc en llegir aquest text? En relació a què me pot ajudar?

## DURANT LA LECTURA



- Cerca les paraules que no entens (diccionari, glossari de l'assignatura, del llibre de text, etc).
- Subratlla les parts més importants
- Escriu anotacions als marges o al quadern amb les pròpies paraules.

## DESPRÉS DE LA LECTURA



- Quina és la idea (o idees) més important (s) del text?
- Resumeix amb les teves paraules el que has entès en poques línies
- Comenta el que no has entès o allò que et pareix equivocat i per què.
- Relaciona el text amb els teus coneixements. Encara que no tengui a veure amb el text, relaciona'n un aspecte amb alguna cosa que hagi llegit o vist (a les xarxes socials, en una novel·la, etc.).



- Quines preguntes et suggereix el text? Quines no es reponen?
- Què voldries saber més d'aquest tema o de temes relacionats?

Respecte les recomanacions per abans de la lectura, cal destacar que situar-se, emmarcar el text abans d'emprendre la lectura és molt beneficiós perquè evita la lectura precipitada de qui comença a llegir i no se situa fins la meitat del text, perdent una millor comprensió de la primera meitat, per exemple. Ja durant la lectura, és bo fer una lectura activa, prenent notes i fent indicacions que aclareixen alguns punts. Sobre això:

Umberto Eco diu que un text requereix la *cooperació lectora* de la persona que el llegeix. És a dir, l'autor suposa que el lector és intel·ligent, que entén els suggeriments, que en treu conseqüències, que interpreta correctament, que té prou coneixements, etc. Per tant, quan llegim no som receptors passius: hem de construir el sentit del text (Tejedor, 1997, p. 228).

Això està molt en consonància amb un altre principi en la lectura de la fase de després de la lectura: hem d'assimilar els textos, fer-los nostres, interioritzar el que ens conten. Aparentment, pareix que no té incidència, però reescriure o comentar el que diu el text amb les pròpies paraules contribueix molt a aquest fi d'assimilació. I, per acabar d'arrodonir la lectura, relacionar allò que conté el text amb el fons de coneixements propis del lector garanteix una millor comprensió del text. Si vinculam aquella novetat al conjunt de coses conegudes, és com si ho encaixàssim en el nostre trencaclosques particular (mental) de coneixements, de manera que la nova peça passa a tenir una coherència en el si del conjunt. Un coneixement nou aïllat és molt més difícil de comprendre.

Per altra part, aquesta eina per pensar ens fa aturar-nos a pensar sobre el que llegim i també sobre el propi procés de llegir. La lectura ha de menester temps, una certa parsimònia; si llegim de pressa, és difícil entendre el que se'ns diu. Per això es suggereix per a la proposta de treball d'aquesta eina per pensar un fragment del pròleg d'*Aurora*, de Nietzsche (2000), en què parla de la lentitud del filòleg, de l'art de llegir i escriure bé i com això requereix detenir-se i lentitud (veure annex III). Com a alternativa, es pot treballar el que figura en l'annex IV.

Una vegada llegit el fragment i contestades les preguntes, es pot acompanyar de la xerrada de Nuccio Ordine, *La utilidad de lo inútil en nuestra vida* (Ordine, 2019), en què parla d'aquest fragment (des del minut 4:30 fins a 7:30), que pot ser un suport per a llançar a la classe la reflexió següent: «El predomini del guany econòmic en la nostra societat ens impulsa a l'obtenció de resultats ràpids? Com afecta això a les activitats que requereixen més pausa i lentitud? És bona o dolenta la lentitud?»

Per últim, aquesta eina per pensar té una clara vinculació interdisciplinar, especialment amb les assignatures de llengües, però també amb totes, ja que la comprensió lectora és una capacitat transversal.

### ANNEX III: L'ART DE LLEGIR LENTAMENT

El text següent és un fragment del pròleg d'un llibre d'aforismes, que Nietzsche no va escriure fins anys més tard de la seva publicació, precisament degut a què requeria temps (2000, pp. 63-64):

Este prólogo llega tarde, aunque no demasiado tarde; ¿qué más da, a fin de cuentas, cinco años que seis? Un libro y un problema como éstos no tienen prisa; además tanto mi libro como yo somos amigos de la lentitud. No en vano he sido filólogo, y tal vez lo siga siendo. La palabra "filólogo" designa a quien domina tanto el arte de leer con lentitud que acaba escribiendo también con lentitud. No escribir más que lo que pueda desesperar a quienes se apresuran, es algo a lo que no sólo me he acostumbrado, sino que me gusta, por un placer quizá no exento de malicia. La filología es un arte respetable, que exige a quienes la admiran que se mantengan al margen, que se tomen tiempo, que se vuelvan silenciosos y pausados; un arte de orfebrería, una pericia propia de un orfebre de la palabra, un arte que exige un trabajo sutil y delicado, en el que no se consigue nada si no se actúa con lentitud.

Por esto precisamente resulta hoy más necesaria que nunca: precisamente por esto nos seduce y encanta en esta época nuestra de trabajo, esto es, de

precipitación que se consume con una prisa indecorosa por acabar pronto todo lo que emprende, incluyendo el leer un libro, ya sea antiguo o moderno.

El arte al que me estoy refiriendo no logra acabar fácilmente nada; enseña a leer bien, es decir, despacio, profundizando, movidos por intenciones profundas, con los sentidos bien abiertos, con unos ojos y unos dedos delicados. Pacientes amigos míos, este libro no aspira a otra cosa que a tener lectores y filólogos perfectos. ¡Aprended, pues, a leerme bien!

#### ANNEX IV. TEXT DE TREBALL

Text que introdueix qüestions filosòfiques sobre l'èsser humà (Tejedor, 1997, p. 38).



# f e l ó

«L'any de la picor, vull dir, abans de la història, és a dir, en la prehistòria, el món estava totalment mal fet. Un tal Pah-reh-therm, especialista en mons i universos, havia fet el nostre món en set dies, però, malgrat que no era un principiant, ho havia fet tot malament, especialment els animals (l'elefant sense trompa, etc.). Estaven tan descontents que Pah decideix corregir-los, encara que no en satisfà tots els capricis. Quan ja ha acabat s'hi presenta el mico.

-Per a mi tu estàs bé així -va dir Pah-reh-therm-. Però no vull ser injust. Digues què vols i intentaré complaure't.

-No sé què vull. Em sento descontent, insatisfet, inquiet, això sí. Però, no sé gens ni mica què vull!

-Descontent, insatisfet, inquiet, què és això? Què vol dir? Demana alguna cosa clara, concreta, com tots els altres! Vols una cua més llarga, vols banyes, vols unes orelles més grosses? Si vols que et canviï d'alguna manera, digues-ho! Però no em parlis d'inquietud, perquè aleshores vol dir que no saps què vols.

-I, malgrat tot, és així, exactament així: estic inquiet, però no vull res en concret. O millor, voldria una cosa. Voldria canviar de nom. "Mi Co" no m'agrada. Voldria dir-me "Ho Me".

-"Ho Me"? Què vol dir? Per què?

-Perquè estic segur que si canvio de nom, també canviaré jo. La meua inquietud prové del fet que pressento que amb aquest altre nom podria millorar, progressar, créixer en intel·ligència, en bondat, en habilitat.

-D'acord, com tu vulguis: a partir d'ara ja no et diràs "Mi Co", sinó "Ho Me". I progressa tant com vulguis. No hi veig res de dolent, en progressar.

I així Pah-reh-therm se'n va anar a dormir i va deixar Mi Co amo del lloc. Mi Co, encara que continuava descontent, inquiet, insatisfet, es va fer anomenar Ho Me i anomenant-se així va cometre un munt de bogeries. Entre altres coses, últimament s'ha entestat a destruir aquell famós món creat per Pah-reh-therm en set dies i ben segur que aviat, molt aviat, el convertirà en ruïnes. Els micos són irritables, ho trenquen tot, ho embruten tot, ho destrueixen tot.

Mentrestant, Pah-reh-therm dorm. Si es despertés, potser podria aturar Mi Co, evitar el desastre. Però no hi ha res a fer, ha de dormir mig milió d'anys i així serà. Finalment es despertarà, mirarà el món i, quan el veurà convertit en una cort de porcs, es posarà les mans al cap i cridarà:

-Quin horror! Però, es pot saber què ha passat?

Turmentat, abatut, Mi Co, o més ben dit, Ho Me, respondrà:

-No ho sé. Em sentia inquiet, descontent, he intentat millorar el món i, en canvi, alguna cosa no ha funcionat.

Pah-reh-therm no perdrà el temps en discursos. Agafarà el món, li donarà una puntada de peu i l'enviarà lluny. Després dirà:

-Tornaré a fer el món tal com era, però sense micos. Serà el món més bonic de tots els que he creat. I aquest cop els animals podran satisfer tots els seus capricis, fins i tot la pell vermella amb petites flors blaves d'Ele Fant! Però el nom, no. El nom no es canvia. Ele Fant un cop, Ele Fant per sempre».

(A. MORAVIA, *Hace mil millones de años...* Bruguera, 1981, p. 95s.  
Text refós)

*Si es compara aquest text amb el del començament de la unitat, quines són les diferències? A quines conclusions diferents s'arriba?*

## ANNEX V. TÈCNiques PER PRACTICAR L'APRENENTATGE A PARTIR DELS ERRORS

- ❖ **Correcció en parelles:** un alumne corregeix la tasca de la seva parella i a la inversa, guiats amb els criteris que ha explicitat el professorat. La mateixa rúbrica que el professorat empra per avaluar se'ls ha de donar als correctors. A part d'aprendre dels propis errors que la parella ha detectat, és una tècnica molt útil principalment per dues raons: (i) s'aguditzza l'atenció i es posen en marxa habilitats metacognitives (de reflexió sobre el que es fa); i (ii) avaluar a un company és una part important d'un bon procés d'aprenentatge, perquè l'alumne corrector aprèn a ser just amb els altres, se n'adona de diferències respecte el seu punt de vista i la seva manera de fer les coses i, de retruc, es desfà la idea de l'aprenentatge aïllat. També es pot jugar amb la correcció anònima: no se sap qui ha fet la tasca ni qui l'ha corregida. Si l'activitat és en grup, aleshores un grup corregeix a un altre. Es treballa, a més de la competència lingüística, aprendre a aprendre i la competència social.
- ❖ **La retroacció (o *feedback*) del professorat:** per variats motius, però entre els quals destaca les ràtios altes d'alumnes i en general la càrrega de feina del professorat, és freqüent que quan s'encomana una tasca a l'alumnat, aquest l'entrega, rep una puntuació i res pus. En qualsevol cas, la retroacció del professorat és molt positiva per l'aprenentatge de l'alumne, ja que moltes vegades aquest no sap perquè ha fet malament la tasca encomanada. Una opció és enviar una rúbrica emplenada a l'alumne, juntament amb comentaris individualitzats per cada alumne. Només que l'alumne disposi de la correcció i prengui consciència dels seus errors ja és bo, però encara millor si retorna la tasca havent fet els canvis pertinents (adequat especialment en tasques de redacció llarga).
- ❖ **A la pissarra (o a la pantalla):** en l'exercici escrit a la pissarra o projectat a la pantalla hi ha errors. Un alumne surt (o el professorat) i ho corregeix a

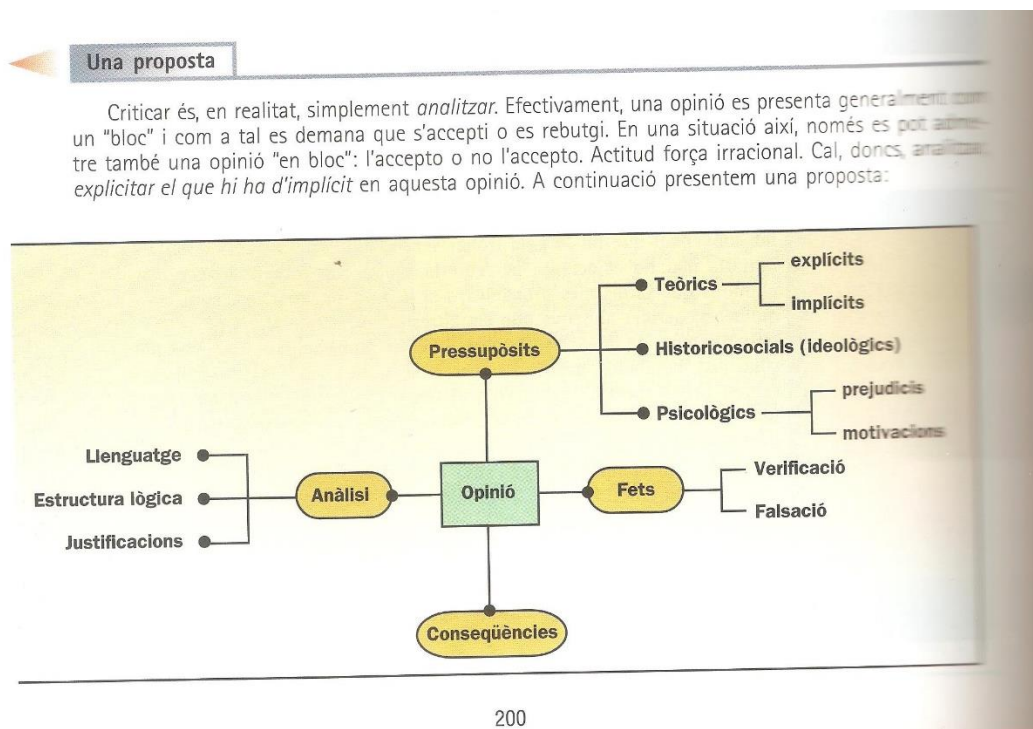
davant la resta de classe. Segons d'Aquino, "és molt útil quan es tracta de tematitzar aspectes que interessin a tot el grup" (2016, p. 12), per exemple quan són errors comuns.

Aquest tipus de pràctiques posseeixen un potencial de millora sostinguda i de dotar d'autonomia a l'alumnat per aprendre per si mateix. En aquesta línia, el currículum assenyalava (Decret 35/2015, Annex Filosofia (Batxillerat), p. 3):

És molt aconsellable fer una autoavaluació o una coavaluació. Si es treballa en grups petits, els alumnes es conscienciaran molt més dels seus propis errors i avançaran molt millor en el seu procés d'aprenentatge. El professor, finalment, pot resoldre dubtes, explicar i completar conceptes que no hagin quedat clars, etc.

## ANNEX VI. MAPA D'UNA CRÍTICA FONAMENTADA

A partir de Tejedor (1997, p. 200).



El mapa consta del que podríem anomenar 4 punts cardinals: al nord, els pressupòsits (o pressuposicions); a l'est, l'anàlisi; a l'oest, els fets; i, al sud, les conseqüències. Suposem que l'opinió que criticam és: «els treballadors d'una empresa privada, pel fet de treballar en una empresa privada, fan millor feina que els treballadors d'un organisme públic».

En primer terme, els pressupòsits o pressuposicions són aquelles assumpcions que precedeixen la posició que estudiam. Són en certa manera aquelles coses que un ha d'haver acceptat prèviament per sostenir de forma coherent la seva posició. Tejedor distingeix tres tipus de pressupòsits. Un exemple de *pressupòsit tèoric* seria: 'la manera de funcionar d'una empresa privada és més eficient que un organisme públic'. Aquesta assumpció seria explícita, però podríem investigar si n'hi ha d'implícites. També podríem inquirir sobre el que ha passat en la història recent sobre el sistema públic i privat, per esbrinar si existeix un lligam per aquesta opinió que estam analitzant. Això serien *pressupòsits historicosocials*, i n'hi podria haver de caire ideològic. Per altra part, si ens demanam què és el que motiva als treballadors a l'hora de fer la seva feina millor o pitjor, aleshores estam examinant un *pressupòsit psicològic*. En resum, es tracta d'explorar els pressupòsits —i *prejudicis* en el sentit de Gadamer— per posar-los damunt la taula, a la vista i saber d'on ve aquella postura concreta.

A la banda de ponent hi trobam l'anàlisi, en un sentit formal. Aquesta part de la crítica s'encarrega de comprovar l'ús del llenguatge, dels termes emprats, de la validesa dels arguments i la seva consistència entre si<sup>31</sup>.

L'examen dels fets és també una part indispensable de tota crítica fonamentada. Girar l'esquena als fets i concentrar-se en un pla purament teòric pot fer caure per terra una crítica fins aquell moment impecable. En el cas que ens ocupa, podríem cercar estadístiques o estudis comparatius sobre la feina dels treballadors privats i públics.

Finalment, el migjorn ens recorda que hem de tenir en compte les conseqüències de les postures que criticam, perquè poden conduir a o afavorir

---

<sup>31</sup> Algunes eines per pensar de la proposta es centren en l'anàlisi dels arguments i del llenguatge.

situacions desitjables, però també indesitjables. Per exemple, en el cas de l'opinió que ens ocupa, si també els treballadors dels hospitals privats fan millor feina, aleshores per una part semblaria bo eliminar la despesa pública en hospitals i privatitzar-los. Però aleshores, la gent hauria de pagar assegurances (molt més cares que la fracció dels impostos destinada a sanitat que paga normalment) i això xocaria de ple amb el dret a la salut. Com veim, cal analitzar les conseqüències per criticar una opinió de manera fonamentada.

ANNEX VII. TEXT PER A TREBALLAR EL MAPA D'UNA CRÍTICA FONAMENTADA  
(Tejedor, 1997, p. 138)

# t e l l o

## Tres formes de govern

Heròdot, en *Els nou llibres de la història*, explica així les discussions que van precedir l'elecció de Darios com a Gran Rei dels perses:

«Els que s'havien aixecat contra els mags, van deliberar sobre la situació i van dir discursos increïbles per a alguns grecs, encara que els van dir, no obstant això. Acabava Otanes que els assumptes es deixessin en mans del poble, i els deia: "És el meu parer que ja no sigui més sobirà de nosaltres un sol home, ja que no és agradable ni profitós. Com podria ser cosa concertada la monarquia, a la qual està permès fer tot el que vulgui sense donar-ne comptes? De veritat, el millor home, investit d'aquest poder, sortiria de les seves idees acostumades. Neix en ell la insolència, a causa dels béns de què gaudeix, i l'envveja és innata des d'un principi en l'home. En canvi, el govern del poble abans que tot té el nom més bonic de tots, *isonomia* [igualtat davant de la llei]; en segon lloc, no fa res del que fa el monarca: exerceix les magistratures per seu mateix, dóna comptes de la seva autoritat, sotmet al públic totes les deliberacions. És, doncs, la meua opinió que abandonem la monarquia i elevem el poble al poder, perquè en el nombre hi és tot".

Megabizes, en canvi, va exhortar a confiar els assumptes a l'oligarquia, i va dir així: "El que ha dit Otanes per abolir la tirania queda dit també per mi; però, quan manava entregar el poder al poble, no ha encertat l'opinió més sàvia. No hi ha res de més neci ni més insolent que el populatxo inútil. De cap manera no pot tolerar-se que, fugint de la insolència d'un tirà, caiguem en la insolència d'un poble desenfrenat, ja que si aquell fa alguna cosa, ho fa sabent-ho; però el populatxo ni tan sols no és capaç de saber res. I com podria saber res, quan ni ha après res de bo, ni per si mateix no ho ha vist, i arremet precipitant-se sense judici contra les coses, com un riu torrentós? Entreguin el govern al poble els que vulguin mal als perses. Escollim nosaltres un grup dels més excel·lents homes, i confiïm-los el poder; per cert, nosaltres mateixos estarem entre ells; i és d'esperar que dels millors homes parteixin les millors resolucions".

Aquesta va ser l'opinió de Megabizes. Darios, el tercer, va expressar el seu parer amb aquestes paraules: "El que sobre el populatxo ha dit Megabizes em sembla encertat, però no el que es refereix a l'oligarquia, perquè dels tres governs que se'n presenten, i suposant a cadascú el millor en el seu gènere —la millor democràcia, la millor oligarquia i la millor monarquia—, sostinc que aquesta última els avantatja en molt. Perquè no podria haver-hi res millor que un sol home excel·lent; amb tals pensaments vetllaria irreprotxablement sobre el poble i guardaria amb màxim secret les decisions contra els enemics. En l'oligarquia solen engendrar-se forts odis particulars, i cadascú vol imposar la seva opinió. Quan mana el poble, és impossible que no sorgeixi la maldat, i quan sorgeix la maldat, no neix entre els malvats l'odi, sinó fereses amistats, ja que els que fan mal a la comunitat són còmplices entre ells. Així succeeix fins que un home es posa al davant del poble i posa fi a les seves intrigues; per això és admirat pel poble, i, admirat, l'alcen com a rei; amb la qual cosa també aquest ensenya que la monarquia és el millor". (o.c., III, 80-82. S'han suprimit alguns parts del text).

1. Critiquen els arguments d'Otanes, Megabizes i Darios.
2. Continuen el diàleg, mantenint els mateixos punts de vista, o adoptant punts de vista més actuals. Pot fer-se de diverses maneres: tres dialoguen i la resta presencia el diàleg; individualment, per escrit, etc.

## ANNEX VIII. EXEMPLES PERQUÈ L'ALUMNAT EN PRACTIQUI UNA CRÍTICA

- (i) Els diners fan la felicitat.
- (ii) Els diaris informen que un país (no fronterer amb el nostre però relativament pròxim) està vulnerant certs drets humans, respecte una minoria ètnica i social. Llegeixes que el nostre país té importants acords comercials amb aquest país, que generen activitat econòmica i llocs de feina al nostre territori. En la secció d'opinió, un columnista suggereix: “la prioritat pel nostre estat és l'economia”, i recorda les dificultats que hem tengut per una crisi recent.

## ANNEX IX. PER RECORDAR QUE CRÍTICA NO ÉS IGUAL A REBUIG, ES POT TREBALLAR AQUESTA ENTREVISTA

Prieto, Darío (05/02/2014). Entrevista a Zygmunt Bauman. *El Mundo*. Consultat el: 05/06/2020. Recuperat de: <https://www.elmundo.es/cultura/2014/02/05/52f1d115ca4741454b8b456a.html>

ENTREVISTA Zygmunt Bauman

### 'El consumo no es una 'medicina' universal'

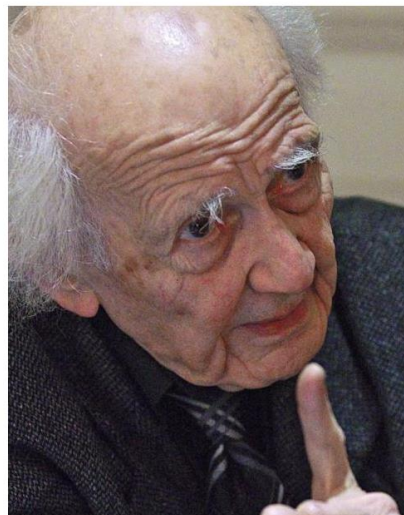
Presenta '¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?', su libro contra la desigualdad.

DARÍO PRIETO > Madrid

Actualizado: 05/02/2014 06:50 horas

0

A sus 88 años, Zygmunt Bauman ha visto alguno de los mayores horrores de la historia reciente. Como polaco de origen judío, sufrió el nazismo. Luego, bajo el régimen comunista, soportó la represión de la primavera de 1968 y, de nuevo, el antisemitismo soviético. Y, ya instalado en el Reino Unido, sus lúcidas reflexiones sobre la «modernidad líquida» han chocado contra el thatcherismo y otras manifestaciones de la realidad contemporánea. El pensador, Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades en 2010, todavía no piensa en acallar su voz y acaba de publicar un ensayo titulado con una pregunta retórica: ¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos? (Paidós), en el que intenta escudriñar las claves de por qué esta idea se ha instalado en la sociedad moderna.



## ANNEX X. EXEMPLE INTRODUCCIÓ A L'ALUMNAT DE LA IMPORTÀNCIA DE LES RAONS I ELS ARGUMENTS



“Els éssers humans habitam l’espai de les raons. Si haguéssim de dir només una cosa que ens definís, una característica pròpia que ens distingeix de la resta d’éssers, ben segur que molts estariem d’acord de dir una cosa així com “som éssers racionals”. I és així. Constantment estam involucrats amb les raons: cada vegada que prenem una decisió, valoram les raons que la justifiquen i les que indiquen fer una altra cosa; o quan intentam convèncer a algú sobre alguna cosa, ho feim mitjançant arguments. Els arguments són raons estructurades, vàlides que empram per defensar allò que pensam. Són molt importants quan tenim una opinió diferent que la d’una altra persona. I el cas és que quan estam convençuts d’una cosa, volem tenir raó i ens esforçam molt per demostrar-ho. Pensau en la darrera discussió que hagueu tengut aquesta setmana amb la vostra mare, pare, germans, amics, parella... és una situació molt habitual. Fixau-vos què diu Eduardo Infante (2019, p. 354):

¿Alguna vez alguien con autoridad sobre ti ha argumentado una decisión con la que no estás conforme con un «porque lo digo yo»? ¿Has querido rebatirle pero no sabías qué decirle? ¿Alguna vez has discutido con otra persona que ha cambiado tus palabras y, sin darte cuenta, te ha empezado a hervir la sangre y has comenzado a gritar como un loco?

## ANNEX XI. PROPOSTA DE TREBALL 4a EINA PER PENSAR. LA REDUCCIÓ A L'ABSURD

L’explicació magistral començarà des del nivell més proper, amb un exemple quotidià:



Suposem has anat al cinema amb els amics i, en sortir, els teus pares te telefonen a veure si arribaràs a l'hora que havíeu quedat per sopar. Tu respones que sí, que compliràs, però que allargaràs un poc més la quedada. Aleshores els teus pares, veient que d'acord amb el teu pla serà gairebé impossible que arribis d'hora, t'amollen: "si quedes el temps que vols, hauràs de volar com en Superman per arribar d'hora". Què han fet els teus pares? Han pres les teves premisses: 'quedar més temps amb els amics' i 'arribar d'hora a casa'. I d'aquestes han extret una cosa absurda: que hauràs de volar com en Superman.

També s'explicarà el següent esquema, que pauta de manera senzilla com fer la reducció a l'absurd<sup>32</sup>:

---

<sup>32</sup> Per una exposició més detallada de la reducció a l'absurd, veure Morrow & Weston (2011, pp. 141-148), d'on s'ha adaptat aquest esquema. També Vega (2013, pp. 331-332). Per una aproximació de caire divulgatiu, veure Infante (2019, p. 381), o Dennett (2013, pp. 29-32).



# REDUCCIÓ A L'ABSURD

## PASSA 1



**Assumeix el que vols provar o mostrar**

Per exemple: "No arribaràs d'hora"

## PASSA 2



**Assumeix el contrari**

Per exemple: "Arribaràs d'hora"

## PASSA 3



**Deriva una implicació ridícula o inverosímil de la premissa anterior**

Per exemple: "Hauràs de volar com Superman".

## PASSA 4



**Constata l'absurditat de la implicació anterior**

## PASSA 5



**Conclou que no podem acceptar aquesta implicació**

Amb la qual cosa, has demostrat que, per tant, "No arribaràs d'hora"

A continuació, l'alumnat practicarà de forma individual amb exercicis que podem extreure de Morrow & Weston (2011, pp. 350-354) (veure annex XII). La dinàmica consistirà en donar 5 minuts per cada exercici i en acabar el temps, un voluntari el farà a la pissarra i es corregirà. En els 20 minuts previstos, es podran fer 3 exercicis. Si no queda clar, es poden encomanar exercicis per fer a casa. Però és important que la reducció a l'absurd no quedi en simples exercicis, i que es vinculi amb l'argumentació filosòfica. Per això, la sessió es clausurarà amb la lectura d'un fragment de l'*Apologia* de Sòcrates (veure annex XIII), que pot ser llegit en veu alta per alguns alumnes, aturant-se en l'ús de la reducció a l'absurd que fa Sòcrates contra Mèlet; un cas paradigmàtic de la força d'aquesta eina per pensar.

#### ANNEX XII. EXEMPLE SÈRIE EXERCICIS DE REDUCCIÓ A L'ABSURD

(Morrow & Weston, 2011, pp. 350-354)

### Model Response to Exercise 3

To prove: My roommate is not real.

Assume the opposite: My roommate is real.

Argue that from this assumption we'd have to conclude: My roommate doesn't age.

But: All real people age.

Conclude: My roommate is not real.

*Once again, we begin by identifying the main conclusion of the argument and then assuming the opposite. Through some chain of reasoning, which you don't need to include in your reductio form, this assumption leads to the claim that the author's roommate doesn't age.*

*Notice that the claim that “all real people age,” which is listed here on the “But” line of the reductio form, is not actually stated in the argument. This is common in reductio arguments, because the claim that goes on that line is often so obvious that it doesn’t need to be stated. It’s part of your task in explaining the reductio to figure out what goes in that space in the formalized version of the argument.*

En realitat, no hi ha una única solució, com deixa entreveure aquest exemple. Del que es tracta és de saber emprar el mecanisme de la reducció a l'absurd; no de treure un resultat completament vàlid.

### ANNEX XIII. FRAGMENT DE L' *APOLOGIA DE SÒCRATES*, DE PLATÓ

— Sòcrates: Vet aquí l'acusació. L'examinarem punt per punt. Diu que sóc culpable perquè he corromput la joventut i jo, atenencs dic que el culpable és Mèlet, quan, burlant-se de les coses serioses té la particular complaença d'arrossegat a d'altres davant el tribunal, volguent figurar que es desvetlla molt per coses per les quals mai ha fet ni el més petit sacrifici i vos ho provaré. Acosta't Mèlet, digue'm: hi ha hagut res que t'hagi preocupat més que fer els joves el més virtuoses possible?

— Mèlet: Res, indubtablement.

— Sòcrates: Idò bé, digues als jutges qui serà l'home que millorarà la condició dels joves. Perquè no pot dubtar-se que tu ho saps, atès que tant et preocupa aquesta idea. En efecte, ja que has trobat a qui els corromp, i fins i tot l'has denunciat davant els jutges, cal que diguis qui els farà millors. Parla vejam qui és.

Ho veus ara, Mèlet; tu calles, estàs perplex i no saps què respondre. I no et pareix vergonyós? No és una prova certa de que mai ha estat el teu objectiu tenir cura de l'educació de la joventut? Però, repeteixo, excel·lent Mèlet, qui és el qui pot fer millors als joves?

— Mèlet: Les lleis.

— Sòcrates: Mèlet, no és això el que pregunto. Jo et demano qui és l'home; perquè és clar que la primera cosa que aquest home ha de saber són les lleis.

— Mèlet: Són, Sòcrates, els jutges aquí reunits.

— Sòcrates: Com, Mèlet! Aquests jutges són capaços d'instruir als joves i fer-los millors?

— Mèlet: Sí, certament.

— Sòcrates: Però són tots aquests jutges, o n'hi ha entre ells uns que poden i d'altres que no poden?

— Mèlet: Tots poden.

— Sòcrates: Perfectament, per Hera! Ens has donat un bon nombre de bons preceptors. Però avancem. Aquests oients que ens escolten, poden també fer als joves millors, o no poden?

— Mèlet: Poden.

— Sòcrates: I els senadors?

— Mèlet: Els senadors el mateix.

— Sòcrates: Però, estimat Mèlet, tots els que venen a les assemblees del poble, corrompen igualment als joves o són capaços de fer-los millors?

— Sòcrates: Se segueix d'aquí, que tots els atenencs poden fer millors als joves menys jo; només jo els corromp; no és això el que dius?

— Mèlet: Això mateix.

— Sòcrates: Vertaderament, bona desgràcia és la meva! Però continua responent-me. Te pareix que succeirà el mateix amb els cavalls? Poden tots els homes fer-los millors, i que només un tengui el secret de fer-los malbé? O és tot el contrari el que succeeix? És un de sol o hi ha un cert nombre de picadors que poden fer-los millors? I la resta d'homes, si els fan servir, no els fan malbé? No succeeix això mateix amb tots els animals? Sí, sens dubte; ja hi convingueu Anitos i tu, o no hi convingueu. Perquè seria una gran fortuna i una gran avantatge per a la joventut, que només hi hagués un home capaç de corrompre-la, i que tots els altres la posassin en el bon camí. Però tu has provat suficientment, Mèlet, que l'educació de la joventut no és una cosa que t'hagi manllevat la son, i els teus discursos acrediten clarament que mai t'has ocupat d'allò que motiva la teva acusació contra mi.

Per altra part, et prego, per Zeus!, Mèlet, que em responguis a això: què és millor, habitar amb homes de bé o habitar amb homes malvats? Respon, amic meu;

perquè la meua pregunta no pot oferir dificultat. No és cert que els malvats causen sempre mal als qui amb ells tracten, i que els homes de bé produeixen als mateixos un efecte contrari?

— Mèlet: Sens dubte.

— Sòcrates: hi ha algú que prefereixi rebre dany d'aquells amb qui tracta a rebre utilitat? Respon, perquè la llei mana que em responguis. Hi ha algú que vulgui rebre més mal que bé?

— Mèlet: No, no hi ha ningú.

— Sòcrates: Però vegem: quan m'acuses de corrompre la joventut i de fer-la més dolenta, jutges que ho faig amb coneixement o sense voler-ho?

— Mèlet: Amb coneixement.

— Sòcrates: Tu ets jove i jo ancià. És possible que la teua saviesa superi tant a la meua que, sabent tu que el tracte amb els malvats causa dany i que el tracte amb els bons causa bé, em suposis tan ignorant que no sàpiga que si converteixo en malvats als qui em rodegen, m'exposo a rebre mal i que a pesar d'això insisteixi i persisteixi, volguent-ho i sabent-ho? En aquest punt, Mèlet, jo no et crec ni pens que hi hagi ningú al món que pugui creure't.

Una de dues: o bé jo no corromp als joves, o bé, si els corromp, ho faig sense saber-ho i a pesar meu, i de qualsevol manera que sigui, ets un calumniador. Si corromp a la joventut a pesar meu, la llei no permet citar a ningú davant el tribunal per faltes involuntàries, sinó que el que vol és que es parli a part amb els qui les cometen, que se'ls reprengui i que se'ls instrueixi; perquè és ben segur que estant instruït, posaria fi al que faig a pesar meu. Però tu, intencionadament, lluny de voler instruir-me, m'arrossegues davant aquest tribunal, on la llei vol que es citi als qui mereixen càstigs, però no als que només tenen necessitat de prevencions. Així, atenencs, vet aquí una prova evident, com us deia abans, de que Mèlet, mai ha tengut cura d'aquestes coses, mai ha pensat en elles.

#### ANNEX XIV. LES REGLES DE RAPOPORT



# LES REGLES DEL RAPOPORT

## REGLA 1



**Has d'intentar expressar la posició del teu contrincant d'una manera clara, viva i justa**

El teu oponent ha de pensar: "Gràcies, tan de bo hagués trobat una forma d'expressar-ho d'aquesta manera"

## REGLA 2



**Esmenta els punts en què esteu d'acord**

Especialment si no són qüestions que tothom comparteix o que estan assumides de manera generalitzada

## REGLA 3



**Menciona qualsevol cosa que hagi après del teu oponent o que aquest t'hagi aclarit**

En cas de dubte, és el moment de fer aclariments

## ARA JA SÍ!



**Només ara estàs habilitat per criticar o rebutjar elements de la posició del teu contrincant**

Evidentment, la primera regla és més un ideal a aspirar que una cosa que poguem fer fàcilment i, per altra part, aquestes regles s'adiuen més a una forma de comunicació per escrit que oral, però crec que és important fins i tot en l'expressió oral observar-les. Són una excel·lent prevenció contra habituals simplificacions en excés, o prendre només una part de l'argumentació i fer-la passar per l'argumentació completa.

Pel que fa al nivell educatiu, cal insistir en què l'observació del principi de caritat o les regles de Rapoport ha de ser més vinculant com menor sigui el nivell educatiu. En el primer cicle d'ESO, s'ha de consolidar el respecte i la tolerància cap a opinions (vàlides) diferents. L'alumnat no té un caràcter definit i són encara molt sensibles a les crítiques fortes, per la qual cosa ha de tenir prioritat que interioritzin que existeix diversitat de perspectives. A mesura que ascendim en maduresa, es pot obrir la porta a treballar la capacitat d'expressar i rebre crítiques d'una forma més explícita.

#### ANNEX XV. EXTRACTES DE PREMSA PER TREBALLAR L'EINA PER PENSAR «ALARMES PER A LA SUPERVIVÈNCIA DIALÈCTICA»

Primer, un passatge il·lustratiu sobre l'ús d'aquests termes (Palabras a Evitar, 2019):

**Por supuesto, naturalmente, evidentemente, indudablemente, obviamente, claramente, indiscutiblemente**

Estas palabras se utilizan para dar a entender que algo está completamente fuera de duda o cuestionamiento, y que no es razonable esperar que fuera de otra forma, al nivel que no sería necesario explicarlo o citar una fuente.

Su uso está generalmente desaconsejado. Cuando el tema no está realmente libre de dudas o cuestionamientos, usar estas palabras refuerza indebidamente al punto de vista correspondiente, haciéndolo aparecer como el correcto. Y cuando



sí lo está, estas palabras hacen que la explicación aparezca como condescendiente hacia el lector. Es preferible afirmar lo obvio como si no lo fuera.

En qualsevol cas, les expressions lingüístiques, com s'ha comentat, són també eines per pensar. I, com tota eina, es pot emprar per bé o per mal. A través d'aquests exercicis, l'alumnat practicarà la detecció de bons o mals usos.

**Exemple 1.** Recuperat de:

[https://elpais.com/diario/1984/08/07/opinion/460677602\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1984/08/07/opinion/460677602_850215.html)

The screenshot shows the top part of a newspaper article. At the top left is the 'EL PAÍS' logo. In the center is the word 'OPINIÓN'. To the right are buttons for 'SUSCRÍBETE' and 'INICIAR SESIÓN'. Below this is a sub-header 'CARTAS A LA DIRECTORA | 4'. The main title of the article is 'Los 'Profesionales'' in a large, bold, serif font. Below the title are social media sharing icons for Facebook, Twitter, and a general share icon, along with email and print icons. The article's metadata reads 'CARTAS A LA DIRECTORA' and 'Valencia. - 07 AGO 1984 - 00:00 CEST'. The main text begins with 'El pasado día 29 de julio, en la retransmisión efectuada desde Los Ángeles de los Juegos de la Olimpiada por Televisión Española, durante el programa *Estudio directo*, el comentarista de turno nos deleitó, reiteradamente, con lindezas idiomáticas tales como: "cubrido" (en lugar de cubierto, participio de cubrir), "preveer" (en lugar de prever). Además, nos *informó* en dos ocasiones de la participación de nadadores de Guadalajara (?), cuando en realidad lo eran, obviamente, de Guatemala. ¿Qué criterios sigue nuestra inefable RTVE para la selección de sus *profesionales*? Desde luego, evidentemente, ni el conocimiento de nuestro idioma, ni siquiera la cultura general. /

On the right side of the article, there are two promotional boxes. The top one is a blue 'NEWSLETTER' box with the text 'Recibe el boletín de Opinión' and a small 'E' logo. The bottom one is a black box with white and orange text that reads 'Y ahora además 50% DESCUENTO durante 6 meses'.

\* Este artículo apareció en la edición impresa del martes, 07 de agosto de 1984.

**Exemple 2.** Balcells, Albert, Culla, Joan B. & Mir Conxita (1982). *Les eleccions generals a Catalunya de 1901 a 1923*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Pàgina 91.

La pràctica política de Maura faria esclatar la mala maror que batejava dins de l'organització regionalista fins el punt de provocar el deslligament dels dos bàndols que, des d'un començament, s'havien covat en el si de la Lliga. El refús governamental davant les aspiracions regionalistes forçava el partit català a adoptar una línia d'acció concreta per tal de donar satisfacció als interessos que movien els efectius burgesos a decantar-se, progressivament, vers la Lliga. Aquesta confiança que la burgesia els atorgava plantejava als prohoms del regionalisme la conveniència o no de pactar una entesa amb un govern centralista i monàrquic per tal d'assolir concessions —especialment econòmiques— a curt termini. Evidentment, la divisió de postures era inevitable dins d'una organització en la qual conviuen diferents concepcions ideològiques: els elements més dretans i menys catalanistes pensaven que calia intentar-ho; els altres, propers a una opció republicana i contraris a relegar a un segon pla una política marcadament catalanista, s'oposaven a pactar amb les forces monàrquiques. La visita del Rei a Barcelona obligà a definir-se públicament a cadascuna de les dues postures.

**Exemple 3.** Bauzá March, Mateo (2016). *Pervivencia de la pintura abstracta en Mallorca en la posmodernidad. Las generaciones de los 50 – 60 y las nuevas generaciones*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, Catalunya.



EL HECHO DE RESIDIR EN MALLORCA ¿LIMITA LA EXPANSIÓN DE TU TRABAJO?

**Evidentemente** Mallorca es un lugar perfecto para trabajar, pero la inspiración tiene que venir de fuera, el resto tiene que estar vinculado con el taller: viajes, visitas... y lo mismo respecto a la divulgación, tiene que ser en grandes centros.

La proyección del mercado mallorquin hacia fuera no existe. El coleccionismo se ha trasladado a los grandes nombres: otra vez el valor económico en vez del valor de una obra, no interesa el valor artístico. Una temporada pasada en una gran ciudad es siempre muy importante: me traslado a Hamburgo para abrir el mercado. Hay grandes dibujantes en Alemania.

El dibujo en Alemania es una obra por sí misma y aquí en España es una obra inferior. En Hamburgo hay un clima ecléctico

**Exemple 4:** Montes de Oca, Carlos & Román, Carlos (04/04/2019). «La sanción a Vicente Moreno es exagerada». Última Hora. Consultat el: 05/06/2020.

Recuperat de: <https://www.ultimahora.es/deportes/real-mallorca/2019/04/04/1070131/sancion-vicente-moreno-exagerada.html>

### **Chichi Soler, entrenador del Valldemossa**

A **Chichi Soler**, histórico exfutbolista del Real Mallorca y actual técnico del **Valldemossa Atlético**, la sanción le parece «exagerada». «No creo que por menosprecio, ahora que todo se oye, sea justo que un entrenador esté tanto tiempo sin poder ayudar a su equipo cuando a veces también suele pasar que son los árbitros los que no tratan con educación a técnicos y jugadores. Evidentemente, nosotros nos equivocamos, pero la diferencia de criterio que hay entre unos y otros es muy grande», resalta.

**Exemple 5:** Cartas a la directora (12/08/2010). ¿Cuestión retórica? El País. Consultat el: 05/06/2020. Recuperat de: [https://elpais.com/diario/2010/08/12/opinion/1281564011\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2010/08/12/opinion/1281564011_850215.html)

The screenshot shows the top of a web page from El País. The header includes the logo 'EL PAÍS', the section 'OPINIÓN', and navigation links 'SUSCRÍBETE' and 'INICIAR SESIÓN'. The article title is 'CARTAS A LA DIRECTORA' with a sub-header 'Sevilla - 12 AGO 2010 - 07:00 CEST'. The main text discusses public employees' wages and includes a highlighted question: '¿Dónde está todo este dinero que hemos dejado de recibir y que no se invierte? Es una pregunta retórica.' To the right, there are two promotional boxes: one for a 'NEWSLETTER' (Opinion Bulletin) and another for a 'VAMOS A LO SEGURO' tourism insurance offer.

**Exemple 6:** Ezama Gil, Ángeles (24/06/2017). La educación como prioridad.  
Consultat el: 05/06/2020. Recuperat de:  
[https://elpais.com/elpais/2017/06/23/opinion/1498240088\\_262218.html](https://elpais.com/elpais/2017/06/23/opinion/1498240088_262218.html)

The screenshot shows the top part of a web article. At the top left is the 'EL PAÍS' logo. To the right are links for 'SUSCRIBETE' and 'INICIAR SESIÓN'. Below this is a navigation bar with 'CARTAS AL DIRECTOR >'. The article title is 'La educación como prioridad' in a large, bold, serif font. Below the title are social media sharing icons for Facebook, Twitter, and LinkedIn, and a mail icon. The author's name 'ÁNGELES EZAMA GIL' and the date '24 JUN 2017 - 00:00 CEST' are listed. The main text begins with '¿Habrà algún Gobierno en España alguna vez que considere el tema de la educación como una prioridad? Creo que es una pregunta retórica, para desgracia de los españoles. Llevamos muchos años sufriendo sistemas educativos lamentables que han conducido la educación española a una paulatina decadencia. Desde la LOGSE no he conocido uno bueno, con todas sus siglas: LOE, LODE, LOMCE, etcétera. La actual situación del sistema educativo en nuestro país sería preocupante para políticos que se interesaran en algo más aparte de ellos mismos; entregados a sus intrascendentes batallitas particulares dejan pasar el tiempo sin hacer nada: pecan por omisión, que es también un modo de pecar. Y entre tanto la educación y la investigación en las que se compromete el futuro de nuestro país navegan a la deriva sin timón, con una'. To the right of the text is a red 'XtXMi' logo and a contact number '900 300 555'. Below that is the logo for 'GENERALITAT VALENCIANA' and 'TOTS A VILA'. At the bottom right is a blue 'NEWSLETTER' button with a small icon.

**Exemple 7:** José María Agüera (31/05/2020) ¿Qué quieren cuando piden libertad? El Estado democrático y los límites de la libertad. Infolibre. Consultat el: 05/06/2020. Recuperat de:  
[https://www.infolibre.es/noticias/club\\_infolibre/librepensadores/2020/05/31/que\\_quieren\\_cuando\\_piden\\_libertad\\_estado\\_democratico\\_los\\_limites\\_libertad\\_107235\\_1043.html](https://www.infolibre.es/noticias/club_infolibre/librepensadores/2020/05/31/que_quieren_cuando_piden_libertad_estado_democratico_los_limites_libertad_107235_1043.html)

**Exemple 8:** Un cas de crítica cinematogràfica que compara la pel·lícula amb una pregunta retòrica. Luis Martínez (28/3/2018). 'Una razón brillante': retórica cinematográfica. El Mundo. Consultat el: 05/06/2020. Recuperat de: <https://www.elmundo.es/metropoli/cine/2018/03/28/5aba09aa22601df4078b4652.html>



Una pregunta retórica es básicamente una contradicción. Puesto que no espera respuesta, en puridad no se le puede considerar siquiera pregunta. Es otra cosa. **Ironía, advertencia o, dado el caso, recriminación.** *Una razón brillante* es una película retórica. En sentido estricto. Ése es el argumento y, en realidad, toda ella está construida sobre la certeza de lo obvio. No confía en más contestación que el asentimiento.

## ANNEX XVI. LA IMATGE MANIFESTA I LA IMATGE CIENTÍFICA

El físic Arthur Eddington parlà, a principis de segle xx, de dues taules: una taula normal, sòlida, del nostre dia a dia, i una composta d'àtoms, àmpliament separats entre si, ocupant un espai gairebé buit; "more like a galaxy than a piece of wood" (Dennett, 2013, p. 69). La segona taula és la que existeix als ulls de la física i el que ens mostra és que res és *realment* sòlid. La solidesa és, per tant, una il·lusió humana. I, no obstant, l'experiència que tenim els éssers humans de tocar una taula, comprovant que és sòlida, és una experiència tan viva, tan real, que ens sentim temptats de dir que en realitat existeixen *dues* taules diferents en dos móns distints. Però no és una bogeria tot plegat?

La parella que formen la imatge manifesta i la imatge científica és una magnífica eina per pensar que concebé Wilfrid Sellars (1971) per emmarcar què és el que la ciència explica sobre tantes variades qüestions respecte l'experiència quotidiana que tenim els éssers humans sobre el món en què vivim. Per una banda, la *imatge manifesta* és el món amb el qual interactuam en el nostre dia a dia, que està ple carrers, edificis, cotxes, passos de peatons, animals, plantes, altres persones, colors, (i taules sòlides), però també coses més intangibles com símbols, diners, poemes, associacions, problemes, oportunitats, accions, expectatives, errors, encerts... Aquestes (i evidentment un caramull més) són les coses que reconeixem immediatament com les que conformen el nostre món. És en aquest sentit que s'ha d'entendre la noció d'imatge *manifesta*, ja que és una imatge del món òbvia per a tothom, *manifesta*: "it's the world according to us" (Dennett, 2017, p. 61).

Precisament, a filosofia tenim un terme per designar el conjunt de coses que existeixen en un àmbit, ja sigui el món, l'espai geomètric, etc.: *ontologia*. L'ontologia és, aproximadament, *el que hi ha*. Els problemes ontològics típicament dirimeixen si una entitat existeix, si *és* o *no és*. Per exemple, si Déu existeix, si els universals existeixen, què són les entitats mentals sense referent empíric (una muntanya d'or o Moby Dick), etc. Hem d'entendre l'ontologia com el conjunt de coses que formen la imatge manifesta. Després tornarem sobre aquest punt.

Per altra banda, Sellars contrastà la imatge manifesta amb la imatge científica, que està conformada per les hipòtesis, teories, càlculs, models que emprà la ciència. Els tipus de coses que habiten en la imatge científica són àtoms, mol·lècules, forats negres, nebuloses, cèl·lules, virus... La imatge científica ens descriu la realitat *tal com és*, de forma objectiva, comprovable, amb evidències i proves experimentals. En aquest sentit, contrasta amb la imatge manifesta, que podríem dir que està esbiaixada inevitablement per partir sempre des de la perspectiva humana.

Segons Dennett, en èpoques primitives de l'ésser humà, la imatge científica era absent i el coneixement formava un únic conjunt —la imatge manifesta— on

hi podríem trobar tant la fauna i la flora locals, com armes, eines, habitatges, rols socials, però també esperits, déus dels boscos i dels mars, encanteris que podien maleir la pròpia vida o garantir una cacera exitosa. A poc a poc, els nostres ancestres començaren a substituir aquestes entitats fantàstiques per entitats *proto-científiques* (Dennett, 2017).

El cas és que sembla ser que ha estat beneficiós pel conjunt de la humanitat que creences del tipus “quants llamps han caigut avui! Zeus deu estar enfadat” s’hagin substituït per “s’ha produït una elevació d’aire humit en una atmosfera inestable que ha provocat la tempesta elèctrica d’avui”. L’espai que ara ocupa la imatge científica abans l’ocupaven elements de la imatge manifesta —no de la mateixa manera, com és de suposar—. De fet, hi havia elements de la imatge manifesta que es consideraven com a propietats de la realitat, del món independentment dels humans. Però això era una confusió. Amb la perspectiva actual podem dir que elements de la imatge manifesta pretenien ser part de la imatge científica. La qüestió és que la ciència ha mostrat que els seus mètodes són més adequats per explicar la realitat.

En principi, la impressió és que la imatge científica va substituint paulatinament cada vegada més elements de la imatge manifesta. No obstant, la idea que la imatge científica pot arribar a substituir completament la imatge manifesta no és sostenible per la següent raó: podem porgar la nostra imatge manifesta de coses fantàstiques —com, per exemple, l’encanteri que assegurarà una bona collita—, però què ocorre amb coses (també intangibles) com una *cançó*? El físic no trobarà una explicació *física* per il·lustrar què és una cançó. Ni el químic, ni el biòleg. I no per això aquests poden dir: “les cançons *realment*, científicament parlant, no existeixen”. I les maneres de vestir o de parlar? I l’amistat o l’amor? “Són en realitat reaccions químiques”, diu el científic escèptic, “tenim la il·lusió de l’amor però el que vertaderament té lloc són purament reaccions químiques”. Fixem-nos en què les ciències naturals<sup>33</sup> tenen tendència a equiparar la imatge que ofereixen amb l’única realitat possible.

---

<sup>33</sup> Assumim que les ciències socials o humanes formen part de la imatge manifesta.

Tots hem sentit alguna vegada allò de: “els diners són només un tros de paper, però ens creim la ficció que allò val alguna cosa”. Per tant, els diners, *realment*, no existeixen. I direm, sí, d’acord, però: i les paraules? També han de ser una ficció, per la mateixa regla de tres. Podríem dir: “són només sons o taques de tinta, però ens creim la ficció que allò significa alguna cosa”. I seguint el joc, podríem seguir dient que també són ficcions no científiques totes les coses que configuren la imatge manifesta. Però és ben estrany xerrar en termes de «ficció» de coses que són tan importants i quotidianes en la nostra vida. I es pot convertir en un camp d’espines quan algú gosa dir que la llibertat humana, el lliure albir — la capacitat d’actuar que tots apreciam de forma quotidiana— tampoc existeix, *realment*. L’únic que és real són neurones connectades en un cervell. Però la llibertat no la veim enlloc.

Quin és el problema que abordam? Idò que a vegades el que ens conta la ciència xoca amb la concepció que els éssers humans tenim sobre el món i nosaltres mateixos.

Un altre dels exemples més prominents d’aquest xoc el trobam en el camp de l’astronomia: certament, si descartam per un moment tot el que ens han explicat els científics sobre el fet que la Terra és esfèrica —no una esfera perfecta, però això ara no és important— el que ens dicta la nostra intuïció quotidiana és que, de fet, la Terra és plana. Hem llegit moltes vegades que és rodona, i que la gravetat és el que ens permet romandre a la superfície del nostre planeta. Però si per un instant esborram aquesta imatge que tant hem vist en fotografies de satèl·lit o dibuixos, la nostra experiència és que quan caminam pel carrer, aquest és pla; no rodó. Si fos rodó, rodolaríem. Com més miram al nostre voltant, més ens convencem de que si la Terra pareix plana de manera tan evident, aleshores és que és plana.

Aquesta intuïció és la que fonamenta la creença dels membres de la Societat de la Terra Plana. Aquesta associació, que compta amb milers de simpatitzants, defensa que l’experiència que, quan caminam, estam trepitjant una superfície plana és tan summament òbvia i quotidiana que per molta evidència científica de què disposem, no es pot tombar. La teoria de la Terra rodona podria haver estat



una fabricació fraudulenta, per exemple falsejant les fotografies dels satèl·lits, com argumenta el seu president, Daniel Shenton (Adam, 2010).

Amb el cas dels terraplanistes ens adonam de com la imatge manifesta es pot excedir del seu àmbit. Quan ens quedam només amb la imatge manifesta, pot sorgir el perill d'extreure conclusions precipitades sobre com és la realitat, com és el món independentment de nosaltres. En aquests casos, la imatge manifesta ens empeny a dir: "aquestes intuïcions i concepcions són tan òbvies i evidents, que per força la realitat ha de ser així". Però, com ens mostra la ciència, moltes vegades no és així, i per il·lustrar-ho, res millor que l'exemple de la teoria de la terra plana.

Per altra banda, també hi ha riscos si només ens quedam amb la imatge científica, ja que es corre el perill d'eliminar les coses de la nostra imatge manifesta que no s'ajusten als criteris objectius i universals de la ciència. Voler eliminar la imatge manifesta és una via impracticable, senzillament perquè els éssers humans no podem simplement deixar de viure d'acord amb la imatge manifesta. La imatge manifesta ens mostra la nostra ontologia, *el que hi ha* — volguem o no—. Seria absurd dir que la taula sobre la qual escric és única i exclusivament àtoms en el buit i que val més que deixi d'escriure perquè les paraules són també àtoms en el buit sense significat.

Cal remarcar que les dues imatges, manifesta i científica, no són quadres definitius, complets, immodificables. La ciència descarta teories i en formula de noves, i en la imatge manifesta també hi ha canvis constants. Molts dels canvis en la imatge manifesta es produeixen per nous descobriments científics i noves maneres d'entendre el món. En aquest sentit, la teoria copernicana no només va suposar una revolució en el camp de l'astronomia, sinó que va desencadenar una reflexió de rius de tinta sobre el fet que l'ésser humà deixava d'habitar el centre del món. La imatge científica és font de canvis en la concepció que l'ésser humà té no només del món sinó d'ell mateix.

La conclusió és que la imatge manifesta i la imatge científica són compatibles, compleixen funcions diferents però igualment importants i ens ajuden a emmarcar i entendre els xocs que es produeixen entre una i altra.

## ANNEX XVII. EXPLICACIÓ DE LA PROPOSTA PER LA IMATGE MANIFESTA I LA IMATGE CIENTÍFICA

En primer lloc, el professorat desenvoluparà la qüestió de la imatge manifesta i la imatge científica, apel·lant a exemples com el del terraplanisme (veure l'annex XVI). Una vegada feta la introducció teòrica, cada alumne pensarà una experiència personal d'un cas de relació entre imatge manifesta i imatge científica. Els casos de conflicte solen ser més il·lustratius<sup>34</sup>.

Per a la dinàmica 1-2-4, es donarà 5 minuts perquè cada alumne individualment escrigui la seva experiència personal i ho confronti amb la imatge científica. Després, durant 3 minuts ho compartiran amb un company. En acabar, es posarà en comú amb el grup de 4 companys (típicament, els més propers). Entre els 4, triaran una experiència i la compartiran amb la resta del grup, través d'una roda. Finalment, el professorat recapitularà, acabarà d'arrodonir la relació entre les experiències que hagin sorgit amb el marc de les dues imatges i introduirà una tasca per casa.

Activitat per a casa: la teoria heliocèntrica tengué un impacte tan profund que es va anomenar la revolució copernicana. L'ésser humà deixa de ser el centre de l'univers i passa a habitar un planeta perifèric. Alguns pensadors ho anomenaren el primer gran cop a la vanitat humana, que es refereix a la concepció anterior a l'heliocentrisme, que postulava que l'ésser humà era d'alguna manera un ésser situat molt per damunt de la condició de la resta d'animals, i, tot i que per davall, es considerava a si mateix vinculat directament amb la divinitat. Segles més tard, sorgí un segon cop, la teoria de l'evolució, que explicava que l'ésser humà tenia els mateixos ancestres que els primats. I un tercer cop el va propinar Freud, amb la seva teoria de l'inconscient, una facultat que tenia una importància decisiva en les nostres decisions, més fins i tot que la immaculada raó humana. Intenta

---

<sup>34</sup> Per suggerències, veure annex XVIII.

imaginar què va suposar per a la mentalitat de la gent de l'època un d'aquests canvis i compara-ho amb què passaria si demà els científics descobrissin vida intel·ligent en un altre planeta.

Activitats voluntàries:

Opció a) Mira la pel·lícula *Blade Runner* i reflexiona: «Com reaccionam els éssers humans quan una altra espècie ens supera?» Pots completar les activitats de l'annex xx.

Opció b) La qüestió de la llibertat o el lliure albir és clàssica en la història de la filosofia. Es podria resumir així: per una part, tots som conscients de la nostra llibertat i l'exercim cada dia quan prenem qualsevol decisió; però, per altra part, la imatge científica ens explica que el món està governat per lleis científiques de causa-efecte que determinen tot el que ha passat i passarà. Reflexiona: Veus un xoc entre la imatge manifesta i la imatge científica en el tema de la llibertat? (Aquesta opció presenta una dificultat alta, però es pot avaluar en conseqüència)

## ANNEX XVIII. EXEMPLES PER TREBALLAR LA PROPOSTA DE LA IMATGE MANIFESTA I LA IMATGE CIENTÍFICA

Un exemple clàssic és el temps. Una cosa és la percepció humana o subjectiva del temps: quan estam de viatge a un altre país o de vacances, el temps passa volant i quan tenim un mal dia o estam tristos passa a poc a poc. I l'altra és el concepte científic de temps. Quin concepte de temps tenim amb la combinació o xoc de les dues imatges? Poden ajudar-se de materials alternatius. En el cas del temps, es pot pensar a través del quadre de Dalí, *La persistència de la memòria* (veure annex XIX).

Un altre exemple: «Què és el color?»

- ❖ Aquella qualitat que percebem en tot el que veim, tant en un ametller florit com en els quadres d'un museu, i del qual sabem apreciar el seu valor estètic.

- ❖ És aquell espectre de la radiació electromagnètica que l'òrgan humà de la vista capta (entre la radiació infrarroja i l'ultraviolada).

ANNEX XIX: *LA PERSISTÈNCIA DE LA MEMÒRIA*, DE SALVADOR DALÍ

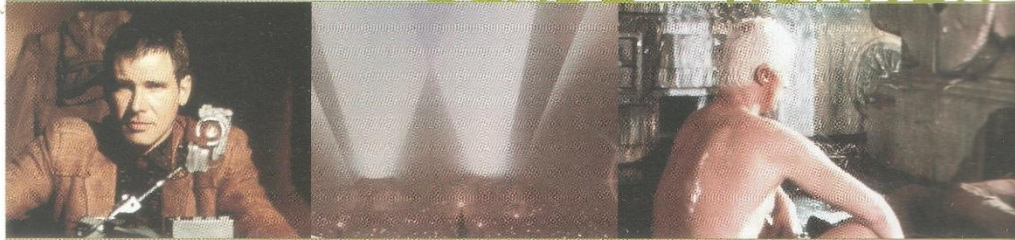


## ANNEX XX. ACTIVITATS SOBRE *BLADE RUNNER*



Pel·lícula

# BLADE RUNNER



### FITXA TÈCNICA

**Direcció:** Ridley Scott  
**Producció:** Michael Scott i Ridley Scott  
**Guió:** Hampton Fancher i David Peoples. Basat en el relat de Philip K. Dick, *Els andròides, somnien amb ovelles elèctriques?* (1969)  
**Música:** Vangelis  
**Fotografia:** Jordan Cronenweth  
**Decorats:** Douglas Trumbull



### Intèrprets

Harrison Ford  
Rutger Hauer  
Sean Young  
James Olmos  
Daryl Hannah

### Personatges

Rick Deckard  
Roy Batty  
Rachael Edward  
Gaff  
Pris

### RESUM

La pel·lícula descriu un futur en el qual éssers fabricats a través d'enginyeria genètica –els replicants– són usats per fer treballs perillosos o degradants fora de la Terra. El model Nexos 6 millora els humans, ja que té la mateixa intel·ligència que els seus creadors i més agilitat i força física, però, en canvi, no té resposta emocional. Té una previsió de durada de quatre anys. Després d'una rebel·lió els Nexos 6 són proscrits de la Terra sota pena de mort. Un cos especial de policia, els *Blade Runner*, els ha de «retirar». L'any 2019 uns quants Nexos 6 tornen a la Terra per exigir al seu creador una vida més llarga. El departament de policia contracta un ex *Blade Runner* perquè «elimini» els replicants.

Planteja temes i preocupacions fonamentals pel segle XXI, tot descrivint un món decadent. Aplega una colla de gèneres fílmics: és ciència-ficció, però també pot dir-se que és una pel·lícula d'aventures o detectivesca i fins i tot romàntica.

### FRAGMENT

#### **Dial·leg entre el replicant Roy i el seu creador:**

ROY: No és fàcil conèixer el teu creador.  
TYRELL: I què puc fer per tu? T'agradaria ser modificat?  
ROY: I quedar-te aquí? Pensava en alguna cosa més radical.  
TYRELL: Com ara què? Què és el que et preocupa?  
ROY: La mort.  
TYRELL: La mort? Em temo que està fora de la meua jurisdicció, tu...

ROY: Jo vull viure més.  
TYRELL: La vida és així. Fer una alteració en el desenvolupament d'un sistema orgànic de vida és fatal. Un programa codificat no pot ser revisat una vegada establert. [...] Tu vas ser format de la manera més perfecta possible.  
ROY: Però no per durar.  
TYRELL: La llum que brilla amb doble intensitat dura la meitat de temps. I tu has brillat amb molta intensitat, Roy. Mira't, ets un fill pròdig. Ets tot un premi.  
ROY: He fet coses dolentes...  
TYRELL: I també coses extraordinàries. Gaudeixes del teu temps.



#### QÜESTIONS QUE PLANTEJA LA PEL·LÍCULA

- > Què significa ser humà?
- > Les preguntes que es fan als replicants –«qui sóc?», «qui és el meu creador?», «d'on vinc?», «on vaig?»–, no són també «humanes»?
- > Per què els replicants no són humans?
- > Per què no es conformen amb el seu destí?
- > Quina relació hi ha entre intel·ligència i emoció?
- > En què consisteix una vida «humana»?
- > Quina mena de societat planteja la pel·lícula?
- > ¿«Retirar» un replicant és el mateix que exercir la pena de mort?
- > És humà voler defugir la mort?
- > A qui serveixen la justícia i la llei?
- > Quina visió del futur i del progrés presenta la pel·lícula?
- > Quin paper té la banda sonora creada per Vangelis?
- > Quines preguntes t'ha suggerit la pel·lícula?
- > Explica breument què t'ha aportat la pel·lícula.

#### ACTIVITATS

1. Comenta el lema de la Factoria Tyrrell, on es fabriquen els replicants: «Més humans que els humans».
2. Els primers títols que es van proposar per a la pel·lícula foren *Andriod*, *Mechanosmo* o bé *Dangerous Days*, que va estar a punt de ser el definitiu. Quin et sembla més adequat? Si tu l'haguessis de posar, quin altre inventaries?

#### TEMES FILOSÒFICS

- Tema central: examen del que és humà.
- El que és real i el que és aparent.
- Implicacions de la tecnologia en l'ambient.
- Implicacions de la tecnologia en la societat.
- Problemes d'enginyeria genètica.
- Natural i artificial.
- L'experimentació genètica.
- Tenir consciència de la pròpia existència.
- Perspectiva moral de l'heroi.
- Poder de les empreses transnacionals.
- Presència constant de la policia.
- Poder sobre l'individu.
- Determinisme genètic.
- Migracions a les colònies exteriors.
- Deshumanització de les ciutats.
- Desequilibri ecològic.
- Domini de la publicitat.
- Creació de noves formes de vida.
- Com encarar-se amb la mort.

#### ALTRES PEL·LÍCULES

2001: *Una odissea de l'espai*. STANLEY KUBRICK (1968). Pel·lícula emblemàtica que, a través d'una senzilla trama de ficció, planteja una colla d'interrogants de caire filosòfic. Molt recomanable.

## ANNEX XXI: EL GRADUALISME

Un dels principis de la nostra lògica habitual és que de *no-A* no es pot obtenir *A*. De l'absència no pot sorgir la presència. Del no-res, no pot sorgir alguna cosa. L'ésser és i el no ésser no és, va dir Parmènides. Aquesta manera de pensar en termes absoluts forma part de la nostra tradició cultural, particularment en filosofia. Però també estam familiaritzats amb expressions com "això no és una qüestió de blanc o negre", que indica que hi ha coses que són graduals. Vegem una bomba d'intuïció que Dennett anomena «el Primer Mamífer» (2013):

Tots pensam que nosaltres som mamífers, i que també ho són els cans i les balenes, per exemple. Però, en realitat, no hi ha mamífers en absolut. Aquest argument així ho demostra:

1. Cada mamífer té un mamífer per mare.
2. Si, en qualsevol cas, hi ha mamífers, aleshores hi ha hagut d'haver un número finit de mamífers.
3. No obstant, si ha existit ni tan sols un mamífer, aleshores, en virtut de la premissa (1), hi ha hagut un número infinit de mamífers, perquè sempre que assenyalem el *primer mamífer*, aquest ha de tenir, per força, un mamífer per mare, i així fins a una regressió infinita. Però això contradiu la premissa (2), per tant, els mamífers no poden haver existit. De fet, el concepte de «mamífer» és una contradicció en els termes.

En realitat, tots sabem perfectament que hi ha mamífers, però aquest argument és interessant pel component falaç que s'hi amaga. Es tracta d'una reducció a l'absurd impecable. Per tant, alguna de les premisses ha de caure. I, de fet, totes dues són, estrictament, quasi-falses o, almenys, imprecises. En el cas de la premissa (1), ho és perquè si prenem la història dels mamífers i ens situam en els seus orígens, arribarem als teràpsids, una espècie entremig dels rèptils i els mamífers. Una transició gradual va tenir lloc des d'aquesta branca d'animals. En un moment donat, es poden identificar clarament els teràpsids i, molt temps més

tard, es poden identificar clarament ja els mamífers. La qüestió és que entremig hi ha una multitud de casos borrosos, en la frontera entre les dues famílies animals. I, precisament, per aquests casos que no sabem del cert si dir-los teràpsids o mamífers, la premissa (2) tampoc s'aguanta, perquè no és possible dur una comptabilitat clara del número de mamífers que hi ha hagut<sup>35</sup>. Enmig d'aquesta massa difusa, trobar «el Primer Mamífer» és una quimera.

La intuïció que bombeja el Primer Mamífer és que no és possible traçar distincions nítides sobre com és la realitat; entre  $A$  i no- $A$ . Aquest tipus d'arguments estan basats en les regles diàfanies i estrictes de l'espai abstracte de les matemàtiques i la lògica, on un cos geomètric que no té tres costats, mai de la vida serà un triangle. En canvi, la biologia evolutiva ens mostra com un teràpsid pot arribar a ser un mamífer a través de petits canvis en un espai de temps de milions d'anys.

En aquest sentit, el *gradualisme* és conegut principalment per ser una hipòtesi segons la qual l'evolució natural procedeix principalment per mitjà de canvis graduals. I, des de la filosofia, el que ens interessa aquí des del punt de vista didàctic és el gradualisme com a recurs que ens permet pensar com han estat possibles canvis d'una magnitud tal com per exemple que a la Terra apareguin éssers intel·ligents, quan abans no n'hi havia. O com apareix el llenguatge si abans no n'hi havia. O com sorgeix vida d'on abans senzillament la matèria era inerta.

Tot i que gaudeix d'una acceptació majoritària, el gradualisme és només una postura teòrica. Tradicionalment, ha predominat la postura contrària: l'essencialisme, que postula que hi ha certes qualitats que defineixen cada tipus de cosa. D'aquesta manera, si tal cosa compleix certes característiques, aleshores és tal tipus de cosa.

---

<sup>35</sup> El Primer Mamífer està molt en consonància amb el vell problema de: «què és anterior: l'ou o la gallina?» Elegir qualsevol dels dos ens condueix a una contradicció infinita. En realitat, bastaria canviar «mamífer» per «gallina» i «mare» per «ou» i tendríem un altre argument que negaria l'existència de les gallines.



En qualsevol cas, la bomba d'intuïció del Primer Mamífer també ens pot ajudar a comprendre algunes de les distincions que feim en la nostra societat, com s'assenyala en la proposta de treball. L'evolució té, sens dubte, implicacions filosòfiques sobre com ens concebem a nosaltres mateixos i a la nostra societat.

## ANNEX XXII: PROPOSTA DE TREBALL DE L'EINA PER PENSAR DEL GRADUALISME

Basant-nos en l'esperit de l'aprenentatge basat en problemes, el professorat plantejarà l'argument del Primer Mamífer, sense donar la solució. Aleshores, es formaran grups de 4 alumnes, que hauran de fer una pluja d'idees sobre una possible sortida a l'atzucac que planteja aquesta bomba d'intuïció. Llavors, es compartirà amb la classe, grup per grup. El professorat recollirà les idees i explicarà a continuació com l'eina per pensar del gradualisme ens obri la porta a una conclusió.

Acabada la part expositiva, es plantejarà la següent activitat, que començaran a classe per aclarir possibles dubtes inicials, però que completaran a casa. L'activitat s'introduirà així:

«En la nostra societat, moltes de les nostres convencions socials o situacions de la nostra vida quotidiana ens apareixen com de “sí” o “no”, sense matisos. Algunes d'elles, però, amaguen una transició gradual des del “sí” al “no”, des de no ser tal cosa, a ser tal cosa. No és «o blanc o negre».

Un cas de qüestió de “sí” o “no” que en realitat és gradual és la majoria d'edat. La majoria d'edat s'adquireix automàticament el dia que una persona fa 18 anys. Abans dels 18 no es pot votar o entrar a una discoteca; després, sí. Però, què és que succeeix una espècie de metamorfosi entre la víspera del darrer dia dels 17 anys i el primer dia dels 18? S'adquireix la «majoria d'edat» d'un dia per l'altre? Per altra part, està clar que un nin de 12 anys no convé, per interès social, que voti en les eleccions o que entri en una discoteca. És el mateix la majoria d'edat

que ser madur (oposat a immadur)? És útil marcar en un moment donat la majoria d'edat o no? Hi ha casos dubtosos? Reflexiona sobre aquesta qüestió amb l'ajuda de l'eina per pensar del gradualisme.»

Activitat voluntària: Diques quines de les següents situacions són en realitat una qüestió gradual i quines no. Després, tria'n una i desenvolupa la teva resposta:

- O està casat o és solter.
- O és culpable o és innocent.
- O té l'ESO o no la té.
- O és cuiner o no ho és.
- O és just o no ho és.
- O és art o no ho és.