



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

I Conferència del Projecte Filosofia

MAIG 1990

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

I CONFERENCIA DEL PROYECTO FILOSOFIA 6/18

Documents

- 1.-Convocatòria
- 2.-Llistat Inscripcions per escoles
- 3.-Horari de la I Conferència
- 4.-Llistat Grups de treball
- 5.-Grups de treball i temes
- 6.-Sessió obertura i agraïments
- 7.-PONENCIA de Ann M. Sharp
"Educació: un itinerari filosòfic"
- 8.-PONENCIA de JOSEP CULLELL
"Les habilitats de pensament"
- 9.-PONENCIA de JOSEP M. TERRICABRAS
"Què vol dir lògicament"
- 10.-PONENCIA de JOAN M. DEL FOZO
"Filosofia i filosofia del llenquatge"

COMUNICACIONS

Primera sessió de treball

- 1.PIMI. Catalina Castelló.Rosa Mateu.Miquel Cabot
- 2.Adequació del PIMI a cinquè curs. Begoña Alzola
- 3.Comunicació PIMI. Imma Geladó
- 4.Memòria del curs. Dolors Guix i Esteve Masó
- 5."El llibre d'Actes" dins una classe de Filosofia per nens.
Dolors Guix i Esteve Masó
- 6.Reflexions. Assumpció Vila
- 7.Consideracions sobre el PIMI. Josep Vila

Segona sessió de treball

- 8.Les idees filosòfiques fonamentals dels cinc capítols de
l'ARIS. Joan Pere Blanco
- 9.PIMI. Maria Mercè Planas
- 10.Filosofia 8/18 un nou vell programa. Irene de Puig
- 11.Valoració del programa PIMI. Albert Rigol
- 12.Els tres primers capítols de PIMI. Dolors Llach
- 13.Una proposta de treball transdisciplinar amb l'ARIS. Isabel
Campo i Carme Gimenez

Tercera sessió de treball

14. La llengua vehicular a la classe de Filosofia. Isabel Cuellar i Irene Salamanca
15. El descubrimiento del lenguaje: posibilidades de un trabajo sistemático y continuado en una clase de lengua con el libro FIMI. Isabel Campo
16. Cap a la creació d'una comunitat de recerca a la nostra classe: alguns aspectes a observar. Virginia Ferrer
17. Un intento de precisión semántica. Pilar Garcia
18. El proyecto Filosofia 6/18 en las clases de Filosofia. Isabel Santacatalina
19. Tres anys de treball amb L'Aristòtil. Margalida Mas
20. El pensamiento y las ideas. Ildefonso Palacios.
21. "Pensar" i "sentir" en l'Arís. Joaquim M. Puig

-Conclusions dels grups de Treball

-Conclusions de la I CONFERENCIA

HORARI DE LA PRIMERA CONFERENCIA FILOSOFIA 6/18

Divendres 18 de maig

- 20 h. Arribada a l'hotel Montjoi. Entrega de dossiers
- 21 h. Sopar
- 22,30 h. Sessió d'obertura. Ponència de Josep Cullerell:
"Les habilitats de pensament"

Dissabte 19 de maig

- 9 h. Organització dels grups de treball
- 9,30 h. Primera sessió de treball
- 11 h. Conclusions dels grups de treball de la Primera sessió
- 11,30 h. Descans
- 12 h. Ponència de Josep M. Terricabras
"La Lògica de l'Aristòtil Més"
- 14 h. Dinar
- 16 h. Ponència de Joan Manuel del Pozo
"Filosofia del llenguatge i el programa FIMI"
- 18 h. Segona sessió dels grups de treball
- 19,30 h. Conclusions dels grups de treball de la Segona sessió
- 20,30 h. Recepció de l'Ajuntament de Sant Feliu
- 22 h. Sopar

Diumenge de 20 de maig

- 10 h. Tercera sessió dels grups de treball
- 11,30 h. Conclusions dels grups de treball de la Tercera sessió
- 12 h. Conclusions de la Primera Conferència FILOSOFIA 6/18
- 13 h. Aperitiu de cloenda a l'hotel Montjoi
- 14 h. Dinar i despedida

*El dissabte paral·lelament a les Ponències es podran visionar els vídeos de classes de Filosofia que per aquesta ocasió han filmat alguns ensenyants. Aula d'audiovisuals de l'Institut

*El diumenge a les 10,30 hi haurà la SESSIÓ OBERTA per a totes aquelles persones que estan interessades en el projecte i que no han pogut assistir a la Conferència

Nº Reg.	NOM	COGNOM	LLOC_TREBL
34	MDNTSE	ALERM	CP STA EULALIA DE RONÇANA
15	BEGORA	ALZOLA BEAMUD	CP PAU VILA
5	IMMACULADA	AUBO CASADEVALL	IB SANT ELM
80	SILVIA	AZNAR	SECRETARIA
8	ANNA	BAIGES	IB SANTS LES CORTS
17	ANNA Mª	BALSACH	CP SALVADOR VILARRASA
65	JOAQUIM	BAYE	CP SALVADOR ESPRIU
32	LLUISA	BLANC	CP POMPEU FABRE
2	JOAN PERE	BLANCO FERNANDEZ	IB CERDANYOLA
76	EULALIA	BOSCH	ORGANITZACIO
37	*MIQUEL	CABOT SASTRE	CP RAFAL VELL
77	ISABEL	CAMPO	ORGANITZACIO
22	ROSER	CAMPS	CP ANEXE
79	CARLA	CARRERES	SECRETARIA
64	DOLORS	CASAMITJANA	CP PERE TORRENT
38	CATALINA	CASTELLO	CP RAFAL VELL
19	PERE	CERRO GELIS	CP SALVADOR VILARRASA
14	DOLORS	COLL SOLE	CP PAU VILA
68	NURIA	COROMINES	CP SALVADOR ESPRIU
53	BEATRIZ	CRUSET	CP L'ESTACIO
26	ESTHER	CUCURELLA	ESCOLES DE L'ATENEU IGUALADI
58	MARIBEL	CUELLAR	CP MIQUEL PORCEL
81	JOSEP	CULLELL	IB SAN FELIU/ORGANITZACIO
75	IRENE	DE PUIG	ORGANITZACIO
73	JOAN MANUEL	DEL POZO	ORGANITZACIO
54	ELENA	ESTEVA	CP L'ESTACIO
12	ISABEL	FERNANDEZ LALIGA	CP PAU VILA
59	JOANA	FERRA	CP MIQUEL PORCEL
1	VIRGINIA	FERRER CERVERO	I.B. SANT ADRIA
44	PILAR	GARCIA	IB ISABEL DE VILLENA

57	*ELVIRA	GARCIA	IB CAMPANAR
31	*IMMA	GELADO	CP L'AULET
78	CARME	GIMENEZ	ORGANITZACIO
9	MANUELA	GOMEZ	IB SANTS LES CORTS
24	CARMEN	GOMEZ-RODULFO	I.B. ST.CUGAT II "CASA MONACO"
62	DOLORS	GUIX FEIXAS	CAN PUIG
40	MIQUEL	JAUME CAMPANER	IB MIXTE NOVI PALMA
10	FRANCESC	LAHOSA MIRALLES	IB LA SALZEREDA
52	MATILDE	LAMAS	CP SAMANIEGO / VITORIA
29	M ^a DOLORS	LOPEZ	C.R.P. DEL SEGRIA
67	ISABEL	MANGUAN	CP A. RUIZ I PABLO
42	BENJAMI	MARI	IB MARIUS TORRES
51	ANGELES	MARTINEZ	CP SAMANIEGO / VITORIA
43	ASUNCION	MARTINEZ MELLADO	I.B. ALFONSO X EL SABIO
49	MARGALIDA	MAS VICENS	IB CAN FEU BLANC
63	ESTEVE	MASO VILANOVA	CP CAN PUIG
39	M ^a ROSA	MATEU COMES	CP RAFAL VELL
55	MIQUEL	MONTURIOL	CP EL PUIG
41	PERE BRU	MOREY	CP SANT JORDI
50	PACO	NAVARRO	CP SAMANIEGO / VITORIA
82	ISABEL	OLIVER	CP LA TORRE DE CLARAMUNT
21	ILDEFONSO	PALACIOS	ESCUELA DE MAGISTERIO
3	IMMA	PALTOR SIMON	CP ANGEL RUIZ I PABLO
6	PAQUITA	PASCUAL	IB JAUME VICENS VIVES
72	CATALINA MARIA	PIZA	CP ES FONT
18	MARIA MERCE	PLANAS PEDROLA	CP SALVADOR VILARRASA
83	PERE	PLANELLA	CP JOSEF MASCLANS
27	ALICIA	POZA	I.B. ANTONIO SAQUEROS
46	JOAQUIM	PUIG	IB BELLVITGE
48	M ^a DOLORS	RIERA	ESCOLA THAU
47	EUSEBI	RIERA GUILERA	IB RAMON LLULL

16	ALBERT	RIGOL MUXART	CP FAU VILA
60	CARME	RIFOLL	C.E.F.
28	MERCE	ROCA	CP MONTJUICH
66	ANTONIA ANGELA	RODENAS	CP ES FONT
7	ANNA	ROSELLO /PIMI	CP LES CORTS
33	LLUISA	RUBIA	CP STA. EULALIA DE RONÇANA
30	ANTONIA	SABRIA	SEDEC (PROGRAMA LECTURA EFICAC)
71	IRENE	SALAMANCA	CP MIQUEL PORCEL
20	JOSEP LLUIS	SAMPER MARTINEZ	IB MONTORNES
45	ISABEL	SANTACATALINA	IB BENLLIURE
61	FELICIANO	SANZ	IB ISABEL DE VILLENA
56	ELIA	SERRANO	IB CAMPANAR
69	MAGDA	SIMON	ESCOLA THAU
11	Mª CLARA	TERRA SOLA	CP FAU VILA
74	JOSEP Mª	TERRICABRES	ORGANITZACIO
36	JOSEP Mª	TRAVERSO PONCE	CP RAFAL VELL
70	TERESA	TRIADU	ESCOLA THAU
13	TERESA	TUREGANO MOLERO	CP FAU VILA
25	ASSUMPCIO	VILA	ESCOLES DE L'ATENEU IGUALADI
35	ISABEL	VILAJELIU	CP JOAQUIM RUYRA
4	PILAR	VINYET BARNOLAS	CRP PALAU SATOR
23	NURIA	VIVES	I.B. CARDEDEU

GRUPS DE TREBALL

PRIMERA SESSIÓ DE TREBALL : NIVELLS D'APLICACIÓ

GRUP 1 - FIMI 3er.-5è EGB

Isabel Vilajeliu
Albert Rigol
Begoña Arzola
Dolors Guix
Mercè Planes
Anna Roselló
Antònia Ródenas
Carme Ripoll
Catalina Castelló
M^o Rosa Mateu
Núria Coromines
Imma Geladó

Montse Alerm
Lluïsa Rubia
Beatriu Creuset
Josep M^a Traverso
Magda Simón
Teresa Triadú
Dolors López
Isabel Renguant
Isabel Oliver
Eulàlia Bosch

GRUP 3 - ARIS 7è-8è EGB

Lluïsa Blanc
Isabel Fernandez
Teresa Turégano
Matilde Lamas
Clara Terra
Mercè Roca
Roser Camps
Esteve Masó

Pau Rubert
Pere Cerro
Miquel Monturiol
Paco Navarro
Irene de Puig

GRUP 2 - FIMI 6è-8è EGB

Joaquim Bayé
Pilar Vinyet
Dolors Coll
Esther Cucurella
Assumpció Vila
Pere Planella
Catalina Pizà
Pere Bru Morey
Irene Salamanca
Maribel Cuellar
Joana Ferrà

Elena Esteva
Dolors Riera
Anna Balsach
Angeles Martínez
Imma Paltor
Antònia Sabrià
Isabel Campo

GRUP 4 - ARIS BUP

Anna Baiges
Paquita Pascual
Manuela Gómez
Núria Vives
Elia Serrano
Joan Pere Blanco
Pilar García
Isabel Santacatalina
Margalida Mas
Immaculada Aubó
Joaquim Puig
Francesc Lahosa
Ildefonso Palacios
Carmen Gómez-Rodulfo
Miquel Jaume
Josep m^a Terricabras
Josep Cullerell
Virginia Ferrer
Eusebi Riera
Feliciano Sanz
Asunción Martínez
Benjamí Mari
Josep Lluís Samper
Elvira García
Alicia Poza
Carme Giménez

SEGONA SESSIÓ DE TREBALL : PROGRAMES

PROGRAMA FILOSOFIA DEL LENGUATGE

GRUP-5

Dolors Guix
Ester Cucurella
Albert Rigol
Pilar Vinyet
Anna Roselló
Dolors Coll
Rosa Mateu
Catalina Castelló
Irene Salamanca
Antònia Ródenas

Anna Balsach
Núria Coromines
Josep mà Traverso
Imma Faltor
Antònia Sabrià
Teresa Triadú
Elena Esteve
Isabel Olivé
Josep Cullell
Eulàlia Bosch

PROGRAMA: LOGICA

GRUP 7

Anna Baiges
Pilar García
Immaculada Aubó
Miquel Jaume
Eusebi Riera
Lluïsa Blanc
Isabel Fernández
Clara Terra
Francesc Lahosa
Roser Camps
Isabel Santacatalina
Elia Serrano
Josep Mà Terricabras
Núria Vives

Pere Cerro
Miquel Monturiol
Benjamí Marí
Alicia Foza
Asunción Martínez
Irene de Puig

GRUP 6

Mercè Planes
Isabel Vilageliu
Begoña Arzola
Carme Ripoll
Imma Geladó
Assumpció Vila
Pere Bru Morey
Maribel Cuellar
Joana Ferrà
Carme Ripoll
Catalina Fizà
Pere Planella

Isabel Renguant
Dolors López
Angels Martínez
Lluïsa Rubia
Magda Simón
Beatriu Creuset
Mà Dolors Riera
Isabel Campo

GRUP 8

Manuela Gómez
Margalida Mas
Faquita Pascual
Joan Pere Blanco
Virgínia Ferrer
Esteve Masó
Teresa Turégano
Carmen Gómez-Rodulfo
Mercè Roca
Ildefonso Falacios
Joaquim Puig

Matilde Lamas
Josep Lluís Samper
Elvira García
Feliciano Sanz
Pau Rubert
Paco Navarro
Carme Giménez

TERCERA SESSIÓ DE TREBALL: ESPAIS D'APLICACIÓ

GRUP 9 - ETICA

Pilar Vinyet
Isabel Vilageliu
Joaquim Bayé
Pere Planella
Dolors Guix
Lluïsa Blanc
Paquita Pascual
Immaculada Aubó
Manuela Gómez
Roser Camps
Pilar García
Rosa Mateu
Joana Ferrà
Eusebi Riera

Anna Balsach
Isabel Oliver
Immaculada Paltor
Beatriu Creuset
Imma Geladó
Teresa Triadú
Josep Mè Terricabras

GRUP 11 - ETICA

Esteve Masó
Ester Cucurella
Francesc Lahosa
Mercè Roca
Anna Baiges
Ildefonso Palacios
Joaquim Puig
Roser Camps
Núria Coromines
Irene Salamanca
Antònia Ródenas

Feliciano Sanz
Alicia Poza
Pere Cerro
Benjamí Marí
Matilde Lamas
Magda Simón
Núria Vives
Josep Cullerell
Irene de Puig

GRUP 10-FILOSOFIA/LLENGUA

Anna Roselló
Assumpció Vila
Albert Rigol
Carme Ripoll
Virgínia Ferrer
Joan Pere Blanco
Miquel Jaume
Carmen Gómez-Rodulfo
Isabel Fernandez
Catalina Castelló
Catalina Pizà

Fau Rubert
Montse Alerm
Mè Dolors López
Angeles Martínez
Elena Esteve
Antònia Sabrià
Mè Dolors Riera
Josep mè Traverso
Isabel Campo

GRUP 12-FILOSOFIA/LLENGUA

Rosa Grabalosa
Begoña Arzola
Dolors Coll
Mercè Planes
Margalida Mas
Isabel Santacatalina
Elia Serrano
Teresa Turégano
Clara Terra
Maribel Cuellar
Pere Bru Morey

Isabel Renguant
Núria Guitart
Miquel Monturiol
Elvira García
Josep Lluís Samper
Asunción Martínez
Paco Navarro
Carme Giménez

TEMES DE DISCUSSIO DELS GRUPS DE TREBALL

Primera sessió de treball

Cursos en els que s'aplica el programa

Responsable: Irene de Puig

Ordre del dia:

- .Adequació del programa al curs en el que s'aplica
- .Dificultats de lectura del llibre de l'alumne
- .Dificultats de l'aplicació dels exercicis del manual
- .Nivells de discussió que s'aporten, segons el curs d'implantació

- Grup 1: PIMI a 3er, 4art i 5è
- Grup 2: PIMI a 6è, 7è i 8è
- Grup 3: ARIS a 6è, 7è i 8è
- Grup 4: ARIS a Bup. Etica i filosofia

Segona sessió de treball

Anàlisi dels programes

Responsable: Carme Giménez

Ordre del dia:

- .Aportació del programa al pla d'estudis establert des del punt de vista metodològic i de contingut
- .Incidència del programa Filosofia 6/18 a les altres assignatures
- .Significat que té per l'escola (col.lectiu de professors i col.lectiu d'estudiants) la introducció dels programes de filosofia com a projecte de centre

Per PIMI Grup 5
Grup 6

Per l'ARIS Grup 7
Grup 8

Tercera sessió de treball

Espais on es treballa el Programa

Responsable: Isabel Campo

Ordre del dia:

- .Avaluar la introducció del Projecte a diferents espais escolars: classe d'ètica, llengua i altres
- .Condicions acadèmiques idònees: espais, ritmes, horaris
- .Formació del professorat del Projecte Filosofia 6/18: Formació Inicial i Formació Permanent
- .Valoració de les sessions de seguiment de l'experimentació i proposta de millora si s'escau.

- Grup 9: PIMI a Etica
- Grup 10: PIMI a Llengua
- Grup 11: ARIS a Etica
- Grup 12: ARIS a Filosofia

SESIÓ D'OBERTURA

Divendres 18 de Maig

Molt bona nit a tothom. L'organització d'aquesta Conferència us dona la més efusiva benvinguda pel que sabem que representa d'esforç sortir de les escoles i instituts per a venir aquí a posar-se a treballar.

Benvinguts els qui han treballat en el projecte i poden ser aquí perquè creiem que la trobada els serà profitosa. Benvinguda també als observadors, iniciats ja en el projecte, que ens han fet confiança i venen a sentir d'aprop les gràcies i desgràcies de la seva aplicació.

Ens és particularment gratificant la presència d'amics de fora de Catalunya, especialment mallorquins i valencians, a qui coneixem de temps i que fan realitat allò de compartir un projecte d'àmbit de llengua catalana.

Una bienvenida cordialísima a los amigos del País Vasco, viejos conocidos algunos y a las compañeras de Murcia, con las cuales vamos a colaborar a través de la Federación ibérica que se ha estado gestando estos días en Madrid.

Demanam excuses per endavat de l'apretat horari d'aquests dies, que hem intentat pal·liar amb un marc adequat.

Farem un petit parentesi més informal en aquest primer contacte per a comentar-vos alguns aspectes d'ordre pràctic:
.Les llistes dels grups de treball als que pertanyeu les trobareu a la Carpeta. Allà mateix veureu amb negreta quins seran els coordinadors dels vostre grup de discussió.

.L'ordre dels materials del dossier no és jeràrquic. La única indicació efectiva és el grup o grups al que pertany cada comunicació.

.Bones notícies:

.S'encarrega de l'edició del material la editorial EUMO conjuntament amb l'Estudi general de Girona, per tant a partir del curs vinent es trobarà a llibreries, evitant haver de fer les comandes de cop a l'inici de curs.

.Ja s'ha fet la primera edició de La descoberta de L'Aristòtil Mas en format regular que s'ajunta amb el manual.

Ja es pot anunciar la immediata aparició de Buscant el Sentit, manual del Fimi.

.El Conveni que l'Institut ha signat amb la Generalitat permet el reconeixement de la tasca que fan els docents que treballen en aquest mètode i es concretarà amb una certificació de les tasques de formació, aplicació i seguiment.

Acabem amb un breu capítol d'agraïments.

Gràcies a la Direcció de l'Hotel per les facilitats que ens ha donat en tot moment. Gràcies també a l'Institut que ens acull i que ens proporciona la infraestructura adequada per a poder treballar amb comoditat. Agraïm sincerament la col.laboració de l'Ajuntament de Sant Feliu, en les persones del batlle i del ponent de cultura.

Encara que potser no sigui tant immediat i evident, volem donar les gràcies a l'ICE de la UAB de Girona pel suport incondicional que ens ha donat des dels inicis i a la Fundació Jaume Bofill i Centre Unesco de Catalunya que des del primer moment varen confiar en el projecte i han esdevingut institucions cabdals per al desenvolupament de l'Institut.

Moltes gràcies per la vostra assistència!

NOTA

LES PONENCIES DE JOSEP MARIA TERRICABRAS
I DE JOAN MANUEL DEL POZO AIXI COM LES
CONCLUSIONS DELS DIFERENTS GRUPS DE TREBALL
SERAN PUBLICADES EN EL BUTLLETI N. 3 QUE
SORTIRA EL PROPER MES DE JULIOL

Ann Margaret SHARP , responsable dels programes de Formació de Professorat de l'IAPC, ens ha fet arribar la seva contribució a la I CONFERENCIA del Projecte FILOSOFIA 6/18.

L'IREF agraeix l'esforç i el suport que aquesta ponència significa.

Girona, 1 de maig de 1990

EDUCACIÓ : UN ITINERARI FILOSÒFIC

ANN MARGARET SHARP

Transformar les classes en 'Comunitats de Recerca'

L'educació és un procés pel qual tots els nens, com a mínim a la majoria de països, han de passar fins als 16 anys. És una de les formes més importants que la societat té per integrar sistemàticament als nens en el seu si. Molts filòsofs han sostingut que l'educació té també una altra finalitat: l'autonomia del nen. No s'ha d'ensenyar als nens només quines són les respostes, com resoldre els problemes que els adults els plantejen i com preguntarse certes qüestions, cal també ensenyar-los com pensar per si mateixos i donar-los la oportunitat de desenvolupar criteris respecte a tot allò que constitueix el comportament raonable i moral.

L'educació hauria de proposar-se produir subjectes morals, intel·ligents, sincers i autònoms capaços de conformar judicis sòlids i raonables. Aquest tipus d'educació suposa no només anys de pràctica del mètode inquisitiu sino també estar regularment en presència de mestres que exemplifiquin la vida mateixa del procés interrogatiu. Si no s'ensenyava als nens els instruments propis de la recerca i no se'ls integra en classes col·lectives que tinguin aquesta finalitat, no és raonable esperar que esdevinguin subjectes morals responsables pel sol fet d'arribar als divuit anys. Els instruments propis de la recerca doten als nens de la capacitat d'entendre el passat i la cultura que arriba fins a ells, al mateix temps que els permet practicar un procediment que els capacita per entendre's a si mateixos i la seva relació amb la comunitat. Sense aquesta habilitat, no seran capaços de pensar per si mateixos.

Si assumim que l'educació té aquestes dues finalitats, socialització i autonomia, hem d'admetre que té també una dimensió espiritual. La relació entre autonomia i espiritualitat ha estat investigada per molts filòsofs orientals i occidentals: Sant Agustí, Spinoza, Martin Buber, Gandhi, Gabriel Marcel, Maritain, Pascal, S. Tomás d'Aquino, per citar-ne només uns quants (1).

Un dels grans perills actuals és que l'educació ha renunciat a aquest desig d'autonomia i no preten res més que ser un instrument de socialització. Una mostra evident d'aquest fet és l'abandó de l'estructura educativa als atractius dels mitjans de comunicació dissenyats per atraure visualment als nens i que resulten contraproductius per ajudar-los a enfortir els instruments propis de la recerca que són requisits indispensables per la seva autonomia intel·lectual. Potser ara més que mai són els valors socials i intel·lectuals més superficials els més capaços de seduir les ments joves.

Sabem que si la pròxima generació ha de ser receptiva als judicis polítics i morals en relació als problemes de la nostra societat, cal ensenyar als nens d'avui un mètode per avaluar la seva societat i el seu estat ideal i actual. Han de ser encoratjats a questionar-se els seus propis valors així com els valors socials més profunds en el context d'una comunitat de recerca. Aquest és el marc en que l'educació moral es més efectiva. "Es quan fem servir el mètode que comencem a existir de veritat ... En l'acció que comporta un mètode, actuem nosaltres mateixos... és quan actuem realment." (2). Aquest tipus d'educació no és només filosòfica sino espiritual en el sentit més profund del terme. Tendeix a crear un món més just, bonic i bó.

L'interiorització del mètode de recerca vol temps i mestres que entenguin els nens i el procés de raonament i sapiguem pedagogia. No hi ha dubte que els nens poden pensar per si mateixos respecte a tot tipus de qüestions. Només cal escoltar les converses entre nens de cinquè d'EGB per adonar-se de la sofisticació dels seus raonaments. Avui, en educació, és gairebé un tòpic dir que el coneixement i el sentit comú no es troba només en els llibres i les classes magistrals. Un llibre no pot respondre, no pot fer preguntes de tal manera que el lector esdevingui conscient de les assumpcions implícites i qüestionari al seu torn aquestes assumpcions. (Una excepció podria ser els treballs de Plató, Nietzsche i Wittgenstein, que forcen al lector a entrar en un diàleg amb l'autor). Una classe magistral no permet el descobriment acumulatiu d'un grup classe que constitueix una comunitat de recerca en la que el treball de cooperació va dirigit a explorar qüestions de manera racional i metòdica.

Pero si els llibres i les classes magistrals no són adequades, què ho seria? El debat com a forma educativa que té per objectiu una investigació en comú dels temes. Cal redirigir el treball amb els nens de tal manera que puguin, en el marc de la seva classe col·lectiva, començar a entendre el procés del pensament, els diferents estils i formes de pensar i els criteris per distingir el pensament ben construït del pensament poc consistent. Aquesta millora del pensament es traduirà aviat en un parlar millor, en una millor lectura i escriptura. Es més donara als nens els instruments necessaris per a pensar per si mateixos sobre qui son ells i els valors que la seva conducta hauria de reflexar. Els nens han de ser estimulats a pensar sobre la mena de persona que els agradaria ser i la mena de món en que els agradaria viure. Així mateix cal donar-los els mitjans per a crear una societat i un món qualitativament millors.

L'única disciplina que pot acceptar aquest repte és la filosofia. Fa 2500 anys que està perfeccionant-se en la reflexió sobre temes importants. Es en la pràctica de la filosofia que els nens lentament comencen a tenir interès pel seu propi pensament i per la relació entre el que pensen i el que fan. Aquesta consciència d'un mateix comporta un enriquiment de l'intel·lecte. Es la disciplina de la filosofia que permet a les persones, tant als adults com als joves, veure els esdeveniments diaris des d'una actitud reflexiva. Lentament els nens comencen a pensar en les conseqüències dels seus actes i en les consideracions que cal tenir presents a l'hora de fer judicis morals o socials. Es més, comencen a considerar quines decisions haurien de

prendre en el present si voien aconseguir determinades finalitats en el futur. Si un nen vol convertir-se en un determinat tipus de persona al cap de cinc anys cal que es preguntí què hauria de fer avui per fer possible aquest desig de realitat. És en aquest terreny en el que la recerca en comú es extremadament enriquidora. Els nens comencen a preguntar-se uns als altres quines són les assumpcions implícites en cada cas, com i perquè han triat les seves idees, com han decidit els seus actes, les seves creences...

LA FILOSOFIA I EL MÈTODE DIALÒGIC

És evident que en els diàlegs de Plató, el lector obte poc coneixement directe de Sòcrates. En canvi, aquest mateix lector esdevé conscient del mètode de recerca que Sòcrates fa servir habitualment. I fa servir el mateix si parla amb un adult o amb un nen. El mètode comporta diàleg (en la majoria del casos entre dues persones) i una voluntat conscient de consistència, objectivitat i claredat tant pel que fa referència a les idees com a les persones que les defensen.

Que canviaria si el diàleg es produeix entre 18 nens i un mestre en lloc de entre dues persones. Comportaria una diferència semblant a la que hi ha entre un duo i la música produïda per una petita orquestra, on cada instrument contesta als altres mentre tots els músics són conscients al mateix temps de la totalitat de la peça interpretada. La música per si mateixa anirà aconseguint un climax el resultat del qual serà que tots els participants entendran la composició - o com a mínim la seva complexitat. Pot ensenyar-se als mestres a transformar les seves classes en comunitats de recerca? Se'ls pot preparar perquè moderin discussions filosòfiques entre nens de la mateixa manera que el director dirigeix la seva orquestra? En cas afirmatiu, en què consisteix aquesta preparació? Una cosa és segura: Vol temps i implica una revolució total del concepte de 'educació permanent'. Els futurs mestres han de ser entrenats a pensar en els termes de les diferents disciplines i a comunicar aquest procés actiu de pensament als seus estudiants en lloc de transmetre'ls només els fets. Al començament els mestres han de treballar prop d'un mestre ja format i cal començar amb conceptes simples i directament relacionats amb l'experiència dels nens. Després, de forma paulatina, el mestre ha de tendir a crear una consciència de grup ajudant als nens a adonar-se de l'estructura del raonament fet en comú.

Vigotsky a 'Ment i Societat' assenyala dramàticament la diferència entre l'aprenentatge individual i el col·lectiu, el pensament construït en cooperació. En el segon cas, els nens construeixen uns a partir de les idees dels altres de tal forma que finalment tots es mouen en un nivell superior de raonament i de participació verbal. Tota conducta del professor que destorbi la investigació comú es imprudent. La forma de participació del mestre en el procés d'ensenyament que dirigeix ha de posar de manifest que l'investigació és l'objectiu. L'estimació per les idees, el compromís metodològic, el desig de construir amb l'ajut de les idees dels demés, la humilitat, el desig d'honestedat i l'afany d'interrogació han de resultar evidents en la relació que el mestre estableixi amb els nens com a grup-classe. Els nens s'adonen amb un període de temps relativament curt si el mestre practica aquests

principis. És com si tinguessin un sise sentit per a detectar quan un juga brut.

S. Tomas d'Aquino en el seu text sobre l'ensenyament parla de que, en cert sentit, els mestres es mantenen a la perifèria dels nens que pensen, escolten i pregunten. És el nen el que és central, no el mestre. Quan els nens exploren idees de forma col·lectiva i es decideixen a investigar-les s'estan ensenyant a si mateixos. En canvi, en un altre sentit, el mestre ocupa una posició crucial. És el mestre qui ha de tenir l'habilitat de distingir el moment just en el que els nens estan a punt per resoldre amb la màxima atenció la qüestió que es debat.

Cal ser caute a l'hora de fer preguntes filosòfiques directament als nens. La funció del professor és la de ajudar als nens a pensar sobre els seus propis motius d'interès de la forma més adequada. És evident que si la classe és un lloc en que el procés d'investigació és obert i els estudiants estan convençuts que el mestre no vol manipular-los, augmenta la probabilitat que, cada dia, les preguntes dels nens siguin més nombroses. En la mesura en que això passi, els nens comencen a adonar-se que el món pot ser vist des de moltes perspectives diferents. Molts adults no troben que el món sigui ple d'objectes de reflexió - la mena de reflexió que porta al plantejament de preguntes filosòfiques - però per molts nens ho és. A través del procés educatiu entre d'altres, molts adults han optat per acceptar els esdeveniments quotidians des de la perspectiva del sentit comú més estandaritzat. "El cas és que les coses succeïxen així", es diuen a si mateixos. No cal investigar res. És precisament aquesta falta d'interès el que els ha fet perdre la capacitat reflexiva que posseïen de forma natural. És com si se'ls hagues atrofiat una dimensió de la seva experiència a l'anar-se fent grans perquè quan eren joves no se'ls va encoratjar a investigar els esdeveniments quotidians i les preguntes que suggerien.

Què passa quan el mestre està absolutament confós respecte moltes qüestions i en conseqüència ho estan els seus estudiants?. En aquesta situació, els estudiants tenen una bona oportunitat de fer filosofia junts, això sempre en el ben entès que el professor disposi d'elements suficients per dirigir una discussió filosòfica. Què passa, però, si les preguntes filosòfiques no provenen dels estudiants? Aquesta no és una situació gens extranya, sobre tot a començament de curs quan els estudiants encara no estan segurs que poden confiar en el professor o en els seus propis companys.. Què fer aleshores? Esperar? No. És en aquest moment que el professor ha d'aportar experiències que puguin suscitar preguntes filosòfiques. Hi ha a l'abast novel·les filosòfiques per nens que professors i estudiants poden llegir i discutir (5). També poden utilitzar-se pel·lícules, rondalles, còmics i poesia en la mesura que aquests materials suggereixin temes filosòfics que puguin interessar als nens i el mestre sàpiga com guiar la discussió de forma rigurosa.

No es tracta d'una situació excloent. Poden utilitzar-se diversos medis mentre, al mateix temps, es mesurin les implicacions lògiques o filosòfiques del discurs habitual dels nens com a punt de partida de la investigació. Sobre aquest punt, hi ha un exemple molt bonic en una discussió de San Agustí amb els seus estudiants a Cassiacum (coneguda com "La Divina Providència i el problema del mal"). En la mesura en que

la classe esdevé més experta en les regles de la inferència, s'obre una gran possibilitat que els agradi una discussió més estructurada i rigurosa i, al mateix temps, s'adonin de la dimensió filosòfica de la conversa de cadascu.

Cal que el professor sigui conscient que hi ha qüestions més profitoses que d'altres pel diàleg filosòfic. És en aquest punt que el coneixement que el mestre tingui de filosofia, teologia i pedagogia juga un paper molt important. No vol dir que el mestre hagi de conèixer la resposta; es tracta més aviat que el coneixement que ell tingui d'aquestes disciplines combinat amb la participació diària en la investigació col·lectiva en marxa, li permeti distingir quines qüestions són educatives i quines no ho són.

Una vegada la discussió ha començat, el mestre ha de facilitar la creació d'una comunitat de recerca introduint preguntes d'aquest tipus:

- "Pere, has entès la pregunta que acaba de fer la Joana?"
- "Susana, què creus que se'n desprèn del que acaba de dir en Josep?"
- "Carlota, què penses de la precisió que en Marc proposa?"
- "Pilar, pots ajudar en Daniel a formular amb més claredat allò que vol dir?"
- "Cristina, se t'acut alguna altra perspectiva d'on que examinar la posició de l'Isabel?"
- "Míriam, quins creus que són els supòsits dels que parteix en Guillem en la seva afirmació?"
- "Maria, per què penses això?"
- "Quines creus que serien les conseqüències de fer això que proposes, Clara?"

Aquesta mena de preguntes no només anima als estudiants a escoltar-se els uns als altres sinó que els ajuden a analitzar el sentit de les paraules i els supòsits implícits en els seus judicis. A mida que el procés avança, alguns estudiants estaran més disposats a ajudar als seus companys. Cada vegada més donaran les seves opinions. Alguns estudiants que fins aleshores hauran estat callats comencaran a intervenir, quan s'adonin que són escoltats i respectats. Preguntes i respostes poden començar a aparèixer alhora. (Un passavolant que apareixés en aquest moment podria considerar que la classe és un caos o que s'està produint una sessió incontrolada). No obstant, cal ser molt cuidados per tal de no confondre l'evidència del naixement d'una comunitat de recerca amb una sessió incontrolada. Si allò que s'està discutint resulta interessant pels nens, acabaran per demanar algunes regles del joc de forma que puguin ser escoltats. És sempre més prudent esperar que els estudiants reclamin formes de procediment que no pas imposar-les des del començament.

ALGUNES REGLES DE PROCEDIMENT PER MANTENIR UN DIALEG FILOSÒFIC A CLASSE

Arribats en aquest punt, el mestre pot suggerir algunes regles o demanar als estudiants que se les inventin. Alguns suggeriments podrien ser:

- (1) Quan algú prova d'explicar el seu pensament, cal que intenti utilitzar el llenguatge corrent.
- (2) Cal estar disposat a donar les raons que fonamenten les pròpies opinions si algú ho demana.

- (3) Conve no desviar la conversa amb qüestions alienes al tema en discussió
- (4) Si un vol canviar de tema de discussió cal que ho proposi a la resta del grup
- (5) Conve estar disposat a analitzar les assumpcions implícites en les propies opinions i defensar-les si algu així ho demana.
- (6) Cal estar disposat a seguir la investigació fins allà on porti
- (7) Es convenient abstenir-se de fer referència a les autoritats tret que ho siguin en el camp d'investigació en que es treballa.
- (8) Cal parlar d'un en un
- (9) Cal respectar cadascuna de les persones del grup com a possible font de veritat. Aquest respecte es manifesta en l'atenció mútua i en l'ajut que pot oferir-se a un company que intenta expressar la seva idea, encara que no s'hi estigui d'acord.
- (10) Cal fer un esforç per seguir la conversa sense estancar-se en les idees propies o en la preparació del que un vol dir.
- (11) Cal estar disposat a construir pensament a partir de les idees dels altres i a sotmetre les propies idees a discussió.
- (12) Cal que els mestres esperin a donar els seu parer fins a estar segurs que la classe pot acceptar-lo com una opinió més a examinar.
- (13) Cal encoratjar tothom a donar el seu parer sobre allò que es discuteix.
- (14) Els mestres han de ser clars pel que fa a la lògica i han de comprobar que els estudiants en van aprenent.

Fins aquí n'hi ha 14, Amb tota probabilitat els estudiants n'aportaran 14 més si se'ls dona temps. La qüestió és permetre que aparegui la necessitat de establir regles de procediment per millorar el desenvolupament de les discussions entre els nens, més que no pas imposar-les de bon començament.

Qualsevol podria dir que l'ensenyament dialògic és un mètode per inculcar l'integritat i la honestat en un món ple de frauds. No és estrany atravesar el passadís d'una escola i sentir un professor donant una classe magistral. Un es pregunta aleshores si els estudiants que seuen passivament als seus llocs i prenen notes entenen el sentit d'allò que el mestre està dient. És fàcil imaginar un estudiant pensant: "Em pregunto quina relació té això amb la meua vida". Jo crec que hi ha molt pocs estudiants que entenguin les qüestions que s'expliquen si no se'ls dona la oportunitat de participar activament a classe. Crec que si això no passa, hi ha una probabilitat molt alta que aquests estudiants no siguin capaços d'aplicar les observacions dels seus apunts a un problema concret. Alguns estudiants d'escoles tradicionals poden fins i tot ser capaços de parlar amb eloqüència del que algun filòsof va dir del temps, l'espai, la bondat, la bellesa, la individualitat, l'ètica, Déu o la llibertat. Però quan els demanes què pensen ells, queden muts.

L'ensenyament dialògic força els estudiants a pensar sobre el significat de les seves paraules i les conseqüències de les seves opinions així com dels seus actes. Pel fet que participen activament en la discussió, comencen a viure la relació entre teoria i pràctica, en lloc de "parlar-ne". Una de les assumpcions implícites del mètode és que reflexionar amb altra gent és un camí més segur cap a la veritat i el sentit que no pas la reflexió solitària o la memorització del discurs del professor. (6)

La transformació de les classes en comunitats de recerca requereix un compromís per part de cadascun dels membres de la classe en seguir el procediment propi de la recerca. Sense aquest compromís, es presumible que hi haurà actituds prepotents, intolerància, preguntes tontes, falta d'atenció i egocentrisme imperant.

La recerca feta en comú es l'antitesi de mantenir-se pendent de "la resposta del professor". Cal desenvolupar certs hàbits: capacitat de treball, atenció als detalls, objectivitat, despreci pels arguments fal·laços i per la manipulació, interès per formes més acurades de raonament, desig d'analitzar vies alternatives i respecte per cadascun dels membres de la classe i els seus o les seves opinions. El més important és que una persona sigui capaç de revisar una opinió si així ho exigeix la investigació en marxa. Quan aquesta manera de treballar esdevé una realitat de classe, la moralitat esdevé investigació ètica, és a dir, pensar amb els demes sobre qüestions morals més que sotmetre's a un indocctrinament autoritari de determinats principis i regles ètiques.

LA RECERCA FILOSÒFICA COM A EDUCACIÓ MORAL

Una educació dialògica en la que els nens són estimulats a examinar entre ells conceptes tals com amor, justícia, veritat, regla, criteri, responsabilitat, amistat, identitat, possessió, llibertat ... és un procés que pot portar als nens en la direcció d'una postura moral ja interioritzada. La utilitat d'una educació d'aquest tipus esdevé manifesta en la capacitat del nens per respondre èticament, quan arriba el moment (7)

Les lleis morals no són una mena de coses que poden ser provades. Com diu Wittgenstein en una conferència que va donar sobre ètica, " La meua inclinació total, i crec que és la tendència de tots aquells que algun dia han provat d'escriure sobre ètica, era correr cap als límits del llenguatge ... L'ètica, en la mesura que neix del desig de dir alguna cosa respecte al sentit últim de la vida, la bondad absoluta, el valor absolut, no pot ser una ciència ... Però es una mostra de la tendència de la ment humana que jo, personalment, no puc sino que respectar profundament." Allò que es considera un acte moralment 'correcte' és sovint el resultat d'un judici estètic, l'habilitat de percebre l'acció apropiada en un context particular, més que no pas el resultat d'un enfoc científic.

Malgrat tot, hi ha una diferència enorme entre actuar irreflexivament i fer-ho després que s'ha adquirirt una certa practica en pensar acuradament, considerant tots els aspectes implicats, incluint-hi les conseqüències dels propis actes. Adquirir aquestes habilitats de pensament suposa anys d'immersió en el diàleg filosòfic. En cert sentit, esdevenir un subjecte moral és semblant a esdevenir un artista. En ambdós casos, hi ha un requeriment de crear harmonia. La vida de l'artista implica anys d'observació, d'experimentació, d'estudi dels treballs d'artistes anteriors, de treball sota la direcció d'un mestre, implica desenvolupar sentit del color, de la textura, de la proporció de la perspectiva, l'objectivitat, la composició, implica experimentar amb

molts mitjans diferents i aprendre a decidir quin es el mitjà "adequat" per expressar allò que l'artista vol transmetre. Finalment, però, implica el desenvolupament d'un estil propi, d'una pròpia perspectiva, d'un mitjà d'expressió personal - el conjunt del qual es totalment únic, és l'estil de l'artista individual. No desenvolupar un estil únic es no passar de ser un mer tècnic. Ningu pensarà en aquest individu com artista.

Esdevenir un subjecte moral és bastant similar. La vida continuament ens proveeix d'exemples de com hem d'actuar conforme al nostre sentit del que es 'just'. A més de considerar la consistència de les idees pròpies amb els pròpys actes, cal establir criteris morals. Com a subjectes morals, intentem organitzar els nostres judicis segons un cert ordre de tal manera que no hi hagi una inconsistència que impedeixi la relació entre totes les nostres accions morals i un principi general i únic d'harmonia. Els nens necessiten practicar la percepció de connexions entre el què diuen, el què pensen i el què fan. Han d'entendre les coses des de perspectives diverses. Han de practicar el reconeixement de les relacions part/tot en la seva vinculació amb els valors; els cal practicar la manera d'aprendre a detectar inconsistències i avaluar situacions. De la mateixa manera que ningú espera d'una persona jove o d'un adult que esdevingui un artista de cop i volta, no es pot esperar que els nens adoptin decisions morals a la classe abans d'haver adquirit les eines intel·lectuals necessàries, que són requisits prèvis per aquesta mena d'investigació. L'educació moral no ha d'estar només filosòficament fonamentada sino que tendeix a una forma molt sofisticada d'investigació.

Finalment, una educació moral ha de permetre als nens pensar per si mateixos en el camí d'aconseguir fer-los unitats harmòniques. Els actes de cadascú han de ser 'correctes' tan estètica com moralment. És aleshores quan la felicitat és el premi a l'acció justa, un premi intrínsec a si mateix. La gent no fa "allò que és just" per un premi o per algun tipus de guardó. Actuen, com diu Wittgenstein, de certa manera perquè s'adiu amb el que són i resulta consistent amb els seus propis valors. Tals actes els permeten sentir-se en harmonia amb el món, amb ells mateixos i amb els altres. Quan s'actua d'aquesta manera dia rera dia, un comença a veure "la seva pròpia vida com justificada en si mateixa, l'única vida adequada per aquesta persona (8)

Mai donarem prou importància al fet que durant els anys de formació els nens estiguin entre adults autocrítics, inquisitius i moralment sensibles. Com l'aprenent d'artista que necessita estudiar detingudament els mestres del passat, els nens han de tenir un entorn d'adults que manifestin la seva moralitat en la seva conducta. Altra vegada és Sant Agustí qui ens recorda: "Aprendràs millor mirant-nos i escoltant-nos mentre treballem que llegint el que escrivim" (9). Tradicionalment, la moralitat ha estat vista com un mitjà per reprimir passions malignes. En canvi, es segons la manera en que les passions es canalitzen que finalment s'aconsegueix distingir l'acte moral de l'immoral. Seria preferible que els nens veiessim els actes morals sorgir naturalment d'un ambient de reflexió en el que el mètode de recerca és manifest en els actes de tots els membres del grup.

Cal ajudar als nens a ser conscients del pes de la 'necessitat' a les seves vides. Així com un bon artista demostra la necessitat d'aquelles coses que han de ser acceptades i tolerades, àdhuc afirmades, de la mateixa manera que l'estudi de la filosofia pot ajudar als nens a ser conscients de la necessitat en les seves propies vides i com cal tractar-la si es vol viure amb independència. L'art pot ajudar a la gent a transcendir la rutina diària i la falta de sentit de part de la seva activitat i percebre la bellesa del món. La filosofia pot ajudar als nens a superar la trivialitat i la banalitat i veure la seva pròpia experiència des d'una rica multiplicitat de perspectives. Aquesta activitat és alliberadora pel nen perquè li permet establir un cert ordre propi en la seva experiència.

L'art bo, tant si és música, pintura, escultura, poesia, arquitectura o teatre ajuda a la gent a destriar els aspectes qualitatius dels trivials. En algun sentit, l'art dolent és una mena de mentida respecte al món, com les accions dolentes són respostes inapropiades a una situació donada. Aprendre a detectar la forma apropiada de la inapropiada, la falsificació de la veritat, el genuí del sospitós reclama una educació permanent en l'experiència, la reflexió i la interrogació en una comunitat filosòfica. (10)

Peirce ens explica que certes classes d'actes tenen una qualitat estètica que les fa intrínsecament satisfactòries. Els éssers humans naturalment són conscients de la inconsistència entre els seus ideals i els seus actes detestables. Si mirem al nostre entorn, veiem persones que fan un esforç per ser consistents, encara que molts altres s'han acostumat a viure inconsistentment a base de no pensar mai en el tema.

Però, malgrat tot, moltes persones revisen els seus ideals i els seus actes de tant en quan. No és una activitat que passi una sola vegada a la vida. La vida constantment ens presenta gent en situacions a les que moltes vegades nosaltres hem de respondre. El remordiment només és positiu quan provoca que la gent, en el futur, actui en concordança amb els seus ideals.

L'habilitat de raonar està sempre en estat de creixement, com ho està l'habilitat d'actuar més i més consistentment. L'ideal de conducta, quan es considera com un ideal regulador, pot ajudar a algunes persones a crear una vida més raonable i, en conseqüència un món més raonable. El raonament és essencialment pensament que està sota control com la moralitat és conducta que està sota control. (11) Quan es fa un judici moral, la conducta ha de semblar bona en si mateixa, consistent amb la resta de valors personals i capaç d'assegurar conseqüències beneficioses. Els actes morals no només tenen conseqüències morals sino que tenen també una qualitat estètica que produeix felicitat. Una persona que actua d'aquesta manera està en pau amb si mateixa i desitja viure el present. En la mesura en que els seus actes són cada vegada més d'aquest tipus, comença a pensar que la seva vida està d'acord amb la finalitat de l'existència i disfruta d'una certa satisfacció que és una finalitat en si mateixa.

ELS NENS COM A PERSONES RACIONALS.

La filosofia es un testimoni de la recerca infinita que tothom te per trobar el sentit i construir un raonament més acurat:

"Perque creure en el raonament sobre els fenòmens es creure que estan governats per Déu. Això al meu entendre és una creença clara i singular. (12)

Fer filosofia amb els nens pressuposa que els nens són capaços de fer judicis racionals, una vegada han rebut eines per investigar. El que falta als nens es experiència. La creença que la racionalitat i la moralitat estan entrelligades te les seves arrels a la filosofia occidental. Basada en la psicologia evolutiva, en els treballs de Piaget i Kohlberg, John Rawls en la seva 'Teoria de la Justícia' afirma que hi ha tres estadis del desenvolupament moral pels quals tots passem: (1) la moralitat de l'autoritat; (2) la moralitat de l'associació; i (3) la moralitat dels principis. Segons Rawls, l'únic estadi racional és el tercer. Assumeix que els nens són incapaços d'accedir a aquest estadi i es per això que no se'ls pot considerar subjectes morals ni se'ls pot exigir responsabilitats pel que fan. (13) La psicologia evolutiva és una eina perillosa de persuasió en mans d'aquells que actuen paternalistament amb els nens. Perquè la teoria dels estadis és purament descriptiva i no té en consideració el procés educatiu.

Què passaria si els mestres i els pares creïessin que els nens són racionals i que no només poden pensar sobre les matèries acadèmiques tradicionals sino que també poden pensar per si mateixos sobre ètica, epistemologia, estètica i metafísica? Lady Welby en una carta a Sanders Peirce escriu: "L'habilitat mitja de l'home en la primera infància és superior al que creiem: el problema que hem d'afrontar es com conservar la frescor i la penetració de la intel·ligència del nen quan pretenem formar-lo en les habilitats lògiques, la manca de les quals és tan inconvenient." (14)

Es cert que els nens no poden parlar de temes filosòfics utilitzant un vocabulari tècnic i la majoria d'ells no tenen cap interès per llegir textos filosòfics d'Aristòtil, Aquinus o Kant. Però, si tenen com a mestre un professor que sap traduir el vocabulari tècnic de la filosofia al llenguatge quotidià del nen, el resultat pot aportar arguments evidents que posin en dubte la validesa de la teoria dels estadis. Plantejar reptes a la teoria dels estadis pot ser de gran importància avui en educació perquè gran part del currículum ha estat dissenyat d'acord amb els anomenats "estadis de Piaget". Si psicòlegs, educadors i pares poguessin observar els nens preguntant-se qüestions filosòfiques, potser se sentirien inclinats a revisar les seves nocions sobre les habilitats dels nens i a considerar la importància de l'entorn educacional dels nens petits i de la riquesa de les preguntes que són capaços de fer-se si tenen el mestre adequat.

Una de les virtuts de la recerca és que no sols fa més conscients als investigadors sinó que resulta autocorrectiva quan es practica en grup. Aquesta autoconsciència i autocorrecció poden doncs girar-se sobre si mateixes i seguir l'investigació fins allà on condueixi. Quan els adults i els nens copsin un món en el que poden discutir tota mena de temes de forma raonable, l'educació pot revolucionar-se. No només els nens

creixeran en la comprensió dels punts de vista dels adults, sino que els adults (inclosos els mestres) creixeran en la seva capacitat de veure el mon des de perspectives inedites. Quan aquest creixement dels adults sigui apreciat pels nens, reforçara el seu esforç per entendre les perspectives dels adults i per qüestionar l'experiencia humana en general.

Si els adults estan de veritat interessats en ajudar als nens a preparar-se pel futur, haurien de voler viure de tal manera que la discussió racional esdevingués el seu estil de vida tan si es tracta de casa com de l'escola. Demanar raons, explicacions, i un cert gust pel la multiplicitat de perspectives son condicions per establir un diàleg racional entre adults i amb els nens. Desenvolupar hàbits d'anàlisi dels suposits implícits en les regles tant a classe com a casa, buscar alternatives que satisfacin més a grans i petits, atendre les necessitats de tots els implicats... indica el reconeixement de la habilitat del nen per raonar, i per tant, el respecte per a ells com a persones. Des d'aquesta posició es poden intuir noves imatges de la vida familiar, de la relació mestre-estudiant que incloguin la part aportada pels nens. Als nens els falta experiència, no racionalitat; els adults normalment tenen massa experiència des de la que decidir, però rarament se'ls demana de donar les raons per les quals formulen certes regles als nens. Així, si els nens i els adults entren en un diàleg obert, poden fer-se realitat moltes possibilitats fins ara impensables.

Va ser San Agustí qui va dir que la inseguretat humana i la infelicitat provenen de la falta de criteri per distinguir el que és bo del que és dolent, el que és genuí de la falsificació, la bellesa de la lletgesa. "No hi ha millor manera de veure la veritat que pel mètode de preguntes i respostes" (16). Esdevenir un subjecte moral és el procés de desenvolupar per un mateix criteris per diferenciar el millor del pitjor i viure de tal manera que el millor suposi una diferència notoria. Suposa capacitat de veure's a un mateix capaç d'actuar en el món tenint presents intencions, suposits i conseqüències alhora que ideals. És més, presuposa que un té consciència dels altres com a individus, i no com a simples projeccions de les pròpies necessitats. Els subjectes morals s'esforcen per superar les pròpies decepcions i són capaços de portar a l'acció allò que creuen que és 'correcte'. Els nostres actes venen determinats per allò que els precedeix en el temps. Malgrat tot, com Peirce assenyala en el seu text "Els ideals de conducta ... el meu reconeixement dels fets ... deixa a l'home en plena llibertat ... això és, l'home pot, o si ho preferiu, es veu obligat a fer la seva vida més raonable," (17) tan si els actes son determinats com si no. El plaer o el sentit de satisfacció i benestar, la sensació de pau interior que s'experimenta després d'actuar confirma el sentit d'autocontrol i autonomia que posseim.

Si s'està atent als nens quan parlen al pati de l'escola o al parc se sent amb molta freqüència la frase 'no és just'. Aquests nens pensen que saben què és just i assumeixen que els seus companys són capaços d'analitzar situacions. Esperen que els seus companys facin allò que és 'correcte' i 'just'. Es altra vegada Sant Agustí qui ens diu, '... no és feliç aquell home que posseix el que estima, sinó l'home que estima allò que val la pena estimar". Aquesta persona no actua 'tal i com li ve de gust', sino que fa allò que considera 'correcte'. Es en aquest punt en

que la persona, en termes de Sant Agustí, "pot estimar i fer el que vulgui".

ELS NENS COM A SUBJECTES MORALS

Des del punt de vista d'un subjecte autònom, podem entendre la moralitat com una activitat responsable, adequada i bella. Els humans, pel fet de ser racionals, poden aplicar criteris de recerca als seus pensaments i els seus actes. Aquests criteris poden ser ètics, estètics o lògics. És altra vegada Pierce qui es pregunta ;"En què consisteix el raonament correcte?" Sembla que si fosim capaços de respondre aquesta qüestió, tindriem a l'abast aconseguir la nostra finalitat última. Però, quina és aquesta finalitat? El lògic, arribats a aquest punt, ha de reconèixer que Pierce pensa que la finalitat última de l'home és ètica. Però, des de l'ètica, tot el que hem estat capaços de descobrir és que "les persones tenen el poder de autocontrolar-se. Mai cap objectiu egoista o de curta voladaha resultat satisfactori; només ho resulten els objectius més amplis, elevats i més generals. Per més precisió, cal interpellar l'esteta, la reina del qual consisteix en descobrir quin estat de coses és més admirable en si mateix, sense requerir cap altra raó ulterior. I què és això? La bellesa! "El que és admirable per si mateix". Així la moralitat no remet només al pensament i a l'acció justa i correcta sinó que compromet al subjecte amb actes bells. Els actes morals estan sotmesos a criteris estètics igual que els lògics o ètics.

Es per això que actuar moralment és molt més que complir el propi deure. Aquesta última raó és minúscula, la antítesi de l'acte bell provinent de l'amor.

Per filosofia amb els nens es una manera de fer més rellevant el tema de les relacions. En la mesura que els nens avancen en la recerca, es veuen forçats a encarar relacions de part/tot i de fins/mitjans. La comunitat de recerca en ella mateixa té a veure amb com les percepcions es relacionen amb el coneixement, com els ideals es relacionen amb els actes, com les paraules es relacionen amb les frases, com el llenguatge es relaciona amb l'existència. No pot fer-se filosofia en una classe col·lectiva tret que es tingui consciència que s'està enmig d'altres investigadors. És el nen en relació amb els altres nens i els adults que configuren el seu món el que fa possible fer filosofia.

La humilitat, o la consciència de les pròpies imperfeccions, és una virtut intel·lectual que implica autoconeixement i una acceptació de l'amplitud de la recerca que és en ella mateixa autocorrectiva. 'El coneixement de la nostra imperfecció com a sers pensants és el coneixement més immediat... implica una relació amb la perfecció, valor suprem, que, per això mateix apareix a l'home de forma negativa i directament relacionada amb el pensament.'⁽¹⁸⁾ La consciència de la necessitat no disminueix de cap manera la responsabilitat de la persona de perfeccionar-se. Pel fet que les persones no només són conscients, sino autocoscient i capaces de respondre humana i moralment davant diferents situacions, sempre existirà la sensació de falta, la consciència d'imperfecció. El que jo sóc avui no em satisfà. És per això que m'esforço constantment per aconseguir una millor autointegració, harmonia i consistència entre el que crec, el que penso i el que faig. Pel que fa als sentiments, la recerca desenvolupa en els nens lleialtat -en relació al benestar de tots els participants i al propi procediment

d'investigació. Aquesta lleialtat uneix les persones de la comunitat. Per Josiah Royce, la comunitat es una persona. Aquesta lleialtat prové del treball en comú: fer filosofia. No es tracta d'una simple emoció. S'expressa en fets. Aquesta lleialtat trascendeix l'individu particular i les seves necessitats.

Els nens d'avui seran els qui prendran les decisions demà. Com queviuran en un món plural, han de rebre una educació que els faci sensibles a la complexitat de l'experiència humana i a la varietat de respostes morals. Els nens no només es mereixen, sino que necessiten una educació que els ajudi a desenvolupar criteris per distingir justícia d'injustícia, moralitat d'inmoralitat i humanitat de deshumanització. L'educació que rebim no els ha d'encoratjar només a pensar per sí mateixos, dotant-los dels instruments intel·lectuals i de les experiències que reclamen un pensament original, sino que els ha de sumergir en una tradició de cultura, integritat i comunitat.

PRIMERA CONFERENCIA FILOSOFIA 6/18

LES HABILITATS DE PENSAMENT

JOSEF CULLELL

SANT FELIU DE GUÀRDIA, MAIG DE 1990

LES HABILITATS DE PENSAMENT

Bona nit.

Quan un treballa amb el Programa de Filosofia 6/18 es troba sovint en el dubte de pensar, primerament, si, en realitat, allò que està fent ho fa bé, o si ho fa tal com s'ha de fer, o, en segon lloc, si constata que ho fa correctament, es troba en la inseguretat de no saber fins a quin punt la seva feina i el propi programa repercuteixen efectivament i positivament en la maduració intel·lectual de l'alumne o del nen (donat que aquest és un dels objectius terminals proposats pel programa).

De fet, la primera part del dubte es pot resoldre amb relativa facilitat consultant les autoavaluacions que es proposen al final dels capítols d'alguns Manuals del professor. I aquest és un punt important de cara a la pròpia confiança del professor; malgrat que un de seguida sospita que la pregunta que té més pes és la que ens fem en segon lloc: la de l'hipotètic bon rendiment del programa en el pensament de l'alumne; que, de fet, és allò que justifica i sanciona definitivament tota la nostra acció en la utilització del programa.

La dificultat o l'inconvenient d'aquesta segona interrogació és que la resposta no es pot donar immediatament, ni després de cada sessió, ni després de cada capítol, ni tan sols, d'una manera segura, després de tot un primer curs de treball amb el programa.

Permeteu-me el parèntesi de dir que suposo que la majoria dels aquí presents estaran familiaritzats amb el mètode o procediments emprats en el programa i que en un moment o altre l'han practicat en les seves classes o, almenys, hi han donat una ullada una mica interessada en l'aplicació del programa en alguna de les seves classes.

Dic això perquè utilitzarem la terminologia pròpia del programa, per tal de ser més concisos.

De totes maneres aquella impossibilitat de donar una resposta satisfactòria a la pregunta de saber fins a quin punt el programa incideix positivament en l'alumne, no ha de desencoratjar ningú, perquè la millora del rendiment de l'habilitat de raonament del nen és un procés que segueix el ritme de la seva pròpia maduració intel·lectual, i això és un procés inevitablement lent: les diferències de nivell es fan paleses quan més distants són els moments de l'evolució del nen que es comparen.

Això significa que aquelles respostes eventuais brillants d'un alumne, les anècdotes més o menys apassionants que en el desenvolupament del programa poden donar-se a classe... no són indicadors gaire fiables del rendiment final que ha de proporcionar aquest programa en els alumnes.

Dic això amb dues intencions: la primera és que el professor no s'ha d'engrescar pas massa per aquest tipus de situació que pugui aparèixer a la seva classe. I la segona que el professor tampoc no

s'ha de desanimar si li sembla que en la seva classe no es donen les anècdotes i situacions tan curioses i divertides i engrescadores que altres professors expliquen.

El motiu pel qual dic aquestes dues coses és el que he dit abans: la millora del rendiment especulatiu-intel·lectual del nen que el programa Filosofia 6/18 pot oferir és quelcom que es nota al cap d'uns períodes relativament força llargs.

D'ençà que em dedico a treballar amb aquest programa amb nens, i amb alumnes no tant nens, m'he adonat d'algunes cosetes, que probablement vosaltres ja sabreu, o que si no, que constatareu algun dia.

Igualment que passa amb les capacitats físiques d'un individu, les capacitats mentals si no es desenrotllen solen quedar, al cap d'un temps d'inactivitat, força minvades; minvades el suficient com per poder dir el mateix que Matthew Lipman constatava i que el va fer decidir a posar en marxa aquest programa: aquest nen, aquest noi, aquest adult té uns buits de raonament o pensament prou importants com per comportar-li una dificultat considerable en el seu esforç mental, a l'hora de seguir uns estudis superiors o a l'hora de fer qualsevol cosa en la qual aquest esforç de raonament sigui una condició inel·ludible.

Així, d'acord amb això, el potencial de raonament d'un nen es fa palès en la mesura que posa de manifest tot un seguit d'habilitats quan expressa el seu pensament. Aquestes habilitats de pensament constitueixen el potencial que, tal com abans he esmentat, si no s'exercita, si no es desenrotlla, queda, a partir d'un cert moment de l'evolució intel·lectual del nen, en un estat d'inhibició, d'endormiscament, d'atròfia... que fa que el seu raonament, el seu pensament, el seu rendiment intel·lectual puguin veure's realment reduïts.

Aquesta és precisament la situació, fàcilment observable, per aquell que té l'oportunitat de treballar i de comparar el desenvolupament de les habilitats de pensament d'alumnes de l'Educació Bàsica i d'alumnes de l'Educació Secundària:

D'una manera natural i força espontània, el nen que es troba en el cicle mitjà de bàsica sap posar de manifest una bona quantitat d'habilitats de pensament, aquesta seva tendència ha de veure's reforçada amb una pràctica sistemàtica i continuada d'aquestes habilitats, perquè si hom prescindeix d'aquesta pràctica el nen acaba per perdre aquesta agilitat de pensament que inicialment presentava, i, en general, arriba a l'etapa de l'Ensenyament Secundari amb un arsenal de recursos mentals molt migrat.

La hipòtesi és que entre els nens de 10 anys, de Bàsica, i els alumnes de 15 anys de secundària hi ha quelcom o hi manca quelcom que és el responsable de la caiguda, en general, en picat del rendiment intel·lectual de l'adolescent, caiguda valorada en la desaparició ràpida de les habilitats de pensament presents en els nens dels cicles mitjans de Bàsica.

L'objectiu fonamental de la comunitat de recerca és potenciar les habilitats de pensament de l'alumne. Aquest objectiu s'aconsegueix a través del diàleg orientat en la comunitat, reforçat amb uns exercicis, pensats per a un aprofundiment de les habilitats de pensament, que en diferents moments del diàleg es van posant en joc.

Aquests exercicis, que s'introdueixen en el diàleg, pensats amb la finalitat esmentada, suposen, al seu torn, un desplegament de moltes altres habilitats de raonament. De tal manera que l'alumne, quan posa en joc una habilitat de raonament, acciona també tot un seguit d'habilitats que es posen automàticament en funcionament. Això vol dir, i així és com passa efectivament, que les habilitats no estan mai solitàries en el pensament del noi, sinó que estan connectades entre si formant una xarxa que es mou en el seu conjunt quan hom intenta desplegar una sola d'aquestes habilitats.

Un altre punt que la pràctica revela és que els nens, de manera general almenys fins el 9-11 anys, no poden discutir o tractar un tema mantenint-lo a un nivell gaire alt de generalització, vull dir que si es tracta de practicar amb alguna habilitat de pensament, posem per cas l'habilitat consistent a **saber obtenir conclusions**, es troben amb dificultats serioses si les premisses que se'ls proposa, a partir de les quals han de deduir o induir conclusions, són premisses que no connecten amb les seves vivències o experiències, vull dir quan es tracta de premisses que enuncien alguna cosa que ells, directament o indirecta, no han tingut l'oportunitat de viure. De moment fins a aquestes edats el pensament del nen està fortament lligat als casos concrets i particulars que conformen la seva experiència i els és força difícil prescindir d'aquesta seva experiència concreta i particular per elevar-se a un nivell de generalització tractant amb situacions o conceptes generals o abstractes.

A més de totes aquestes coses, podríem dir que la comunitat de recerca facilita, a través del diàleg i dels exercicis, la immersió de l'alumne en una autèntica reflexió filosòfica. És a dir, que a través de sessions continuades amb la comunitat de recerca, l'alumne queda exposat, també d'una manera continuada, a un contacte amb uns temes tractats en la seva dimensió filosòfica, és a dir tractats d'una manera profunda, racional i crítica.

Anem a veure tot això amb l'anàlisi d'un diàleg desenrotllat i obtingut de la discussió d'un punt d'un exercici preparat a propòsit del capítol III de Pimi, en el seu episodi 4, planes 15-16. Es tracta d'una frase en la qual Pimi manifesta: "Hi ha moltes coses que estan bé i moltes coses que estan malament, i moltes coses que no estan ni bé ni malament".

La Cristina, una nena de 12 anys, manifesta que està d'acord amb la frase de Pimi.

El professor li demana aleshores si sabria dir un exemple de cadascuna d'aquestes possibilitats.

DIALEG

- Cristina: "Ajudar està bé, i no ajudar està malament, però passejar no està ni bé ni malament".
- Francesc: "Però, Cristina, ajudar una persona a prendre drogues està malament, i no ajudar-la està bé". (1)
- Cristina: "Bé, doncs... ajudar un cec a travessar el carrer està bé, i no ajudar-lo està malament". (2)
- Professor: "Com ho fas per saber quan una cosa està bé i quan no està bé?". (3)
- Cristina: "Home..., ajudar un cec està bé, perquè és just que l'ajudis, em sembla.... Perquè si no l'ajudes pot venir un cotxe i esclafar-lo. (4)
- Professor: "Et sembla que està bé perquè és just, no?... sembla que quan una cosa és justa, està bé..., però podria haver-hi algun cas que fos just, però que, en canvi, no estigués bé?, o que estigui bé però que no sigui just?. A veure si ho provem amb algun exercici; escolteu aquesta frase: 'l'actuació de l'àrbitre ha estat justa i imparcial'. Us sembla si aquí "justa" vol dir també que està bé?". (5)
- Cristina: "Sí, perquè vol dir que l'àrbitre ha fet el que havia de fer, i això està bé".
- Professor: "Suposem ara que un guàrdia de tràfic ens posa una multa perquè trepitgem la línia contínua d'una carretera, però després de discutir amb ell, ens perdona la multa. Podíem dir que el que ha fet el guàrdia està bé i a més és just?". (6)
- Ester: "No, no és just, hauria de fer-te-la pagar".
- Pol: "Jo trobo que l'Ester no té raó, perquè una vegada, jo anava amb la meva mare, amb el cotxe, i varem aparcar davant de l'Ajuntament. Quan vàrem anar per marxar va venir un guàrdia i ens va dir que allà no s'hi podia aparcar, que tan sols era un aparcament per als cotxes de l'ajuntament i que fes el favor de no tornar a aparcar allà; que li hauria de posar una multa, però que la deixava marxar sense multa. I va estar molt bé que no li posés cap multa". (7)
- Ester: "Pol, jo no dic que no estigui bé que li hagi perdonat la multa, però no és just, perquè si no, per a què serveixen les lleis?". (8)
- Pol: "Què vols dir?".
- Ester: "Que si fan una llei que diu que no pots aparcar, però tu o qui sigui hi aparca i després el guàrdia no et posa una

- multa per això, aleshores no val la pena que es faci aquesta llei...".
- Pol: "Però és que la meva mare és estrangera i no sabia que allà no s'hi podia aparcar". (9)
- Eduard: "Si no ho sabia, ja és diferent; si un no coneix la llei és just que el perdonin per no haver obeït la llei, però fora d'això, no és just que el perdonin". (10)
- Miquel: "Però, escolta Pol, les lleis de tràfic són iguals per tot arreu, així és que la teva mare també hauria d'haver-ho sabut que allà no s'hi podia aparcar". (11)
- Pol: "...doncs, no... no ho sabia".
- Cristina: "Pol, on es va treure el carnet de conduir la teva mare?".
- Pol: "A Bèlgica, em sembla".
- Xavier: "Pol, quants anys fa que la teva mare té carnet?".
- Pol: "No ho sé... molts potser".
- Cristina: "Doncs així, Pol, si fa tants anys, ja ha de conèixer els senyals, perquè em sembla que són iguals per tot arreu", (12)
- Carol (germana d'en Pol): "Jo no entenc per què trobeu tan malament que un guàrdia et perdoni una multa; el dia que això passi al vostre pare o la vostra mare, també us agradarà, i trobareu bé que us hagin perdonat la multa". (13)
- Ester: "Ja ho sé que ens agradaria i que ho trobaríem bé, però no seria just, perquè perdonaria uns i els altres no; perquè fos just hauria de ser perdonar la multa a tothom o cobrar-la a tothom". (14)
- Pol: "No estic d'acord amb tu, Ester, perquè potser el guàrdia els perdonarà a tots..."
- Ester: "Aleshores, Pol, no serveix de res que hi hagi lleis..." (15)
- Francesc: "No veus, Pol, que el guàrdia no perdonaria a tothom?, i si ho fes, aleshores el que diu l'Ester és veritat". (16)
- Armand: "Pol, si ve un estranger aquí i aparca malament, és just que no li posin una multa? (17)
- Pol: "...no, no és just..."
- Armand: "Ahi, doncs així quan es tracta d'una altra persona, no ho trobes just, però en canvi, quan es tracta de la teva

mare, sí; no?". (18)

-Pol: "...ahi, ja ho veig..., però és que quan és una persona de la teva família sembla que sigui diferent... S'ha de mirar com si no tinguessis pares, no?".

-Ester: "Així ara ja no trobes just que li hagin perdonat la multa, no?".

-Pol: "No, no ho trobo just..., ho reconec". (19)

-Francesc: "Tots ens posem amb en Pol; però fins i tot tu mateixa, Ester, al teu pare potser li han perdonat alguna vegada una multa. I tu també hauràs cregut que era just que li perdonessin, no?" (20)

-Ester: "Ah, noi; jo crec que no".

-Professor: "Ester, no ho trobaries just, però en canvi ho trobes bé, segons abans has dit, no?. Vols dir així que hi ha coses que no són justes, però que estan bé?".

-Ester: "Sí, com ara en aquest cas".

-Esperança: "Com vols que una cosa que no és justa estigui bé, Ester?!. Una cosa que no és justa no està bé. No està bé que li perdonin la multa perquè no és just!". (21)

-Ester: "Ah, no?, si la Cristina et fa mal sense voler, no està bé que la perdonis?". (22)

-Francesc: "...Ester, però és que en aquest cas és just que la perdonis, perquè ho ha fet sense voler".

-Ester: "Però, a veure, així està bé o no està bé de perdonar, tant si és just com si no?". (23)

-Eduard: "Està bé de perdonar, però... no sé de quina manera...".

-Laia: "Quan es perdona una cosa que va contra les lleis, no està bé de perdonar..., tal com el cas de la mare d'en Pol".

-Pol: "Si dones un cop de pal, sense voler, a una persona, la gent et perdona, però, en canvi, si aparques malament sense voler no et perdonen... per què això?".

-Xavier: "Home, Pol, és molt diferent un cas de l'altre, perquè pot passar molt bé que donis un cop de pal sense voler, però aparcar malament sense voler-ho... com pot ser?". (24)

COMENTARIS AL DIALEG

(1) Fixem-nos, per la resposta del nen que, en aquest cas, no es tracta d'un contraexemple, destinat, no a exemplificar una explicació, sinó a mostrar que l'exemple de la noia no és un exemple ben reeixit, o no és vàlid d'una manera absoluta, ja que "ajudar" no sempre té com a referència quelcom que pugui ser qualificat amb un "bé", en termes morals.

Posar un contraexemple no és altra cosa que posar exemples, és l'habilitat de pensament anomenada **exemplificar**.

Si teniu ocasió de seguir el currículum **Filosofia 6/18** durant un quants anys seguits, sobretot en les primeres etapes del currículum, us adonareu de la **gran importància** que juga aquesta habilitat de pensament en l'evolució intel·lectual del nen.

Els nens, almenys fins als 11-12 anys, difícilment es llancen amb confiança al buit de l'abstracció, parlant de casos generals per damunt de casos i exemples particulars. Els exemples trets o coneguts en la seva experiència diària són el punt de sortida, el terreny sobre el qual edifiquen el seu raonament. Per tant, és molt important que l'aportació d'exemples sigui una habilitat que els nens dominin amb facilitat.

Posar un contraexemple és anar encara un xic més enllà de l'habilitat d'exemplificar, perquè, si bé, en el fons, un contraexemple no és més que un altre exemple, sí que implica la facultat de saber representar-se mentalment l'exemple que el company havia proposat, i després, sotmetre'l a la crítica, d'acord al seu propi arsenal d'exemples de la seva experiència..., que no és poca cosa.

De totes maneres, no tots els nens estan al mateix nivell de desplegament de les habilitats de raonament, ni tots els nens no estan en la mateixa situació en relació a la seva tendència o no tendència a la generalització o a l'abstracció. Dic això, perquè en el transcurs d'aquest diàleg veurem la manifestació de nivells força diferents.

(2) La nena ha corregit el seu exemple d'acord a les objeccions dels seus companys. Aquest és un model de reforçament de les habilitats de pensaments, i en concret, ara, de l'habilitat d'exemplificar.

(3) Fixem-nos que aquí hi ha una intervenció força contundent del professor, en el sentit que el professor, amb aquesta seva intervenció, orienta o encamina el futur diàleg. Hi ha diversos exercicis a punt per tractar dels conceptes i les paraules de "bé" i "malament"; però en lloc d'agafar un d'aquests exercicis, com que els alumnes ja els havien realitzat, va semblar més

convenient adreçar el tema cap a un tractament moralitzant d'aquestes paraules, que sembla que és la línia que la Pimi segueix en el paràgraf esmentat.

Aquí es planteja una qüestió força central en el programa de filosofia 6/18, que ara no discutirem, que és la qüestió del directivisme o no directivisme del professor dins de la comunitat de recerca: si el directivisme inhibeix l'actuació dels nens o bé en una certa dosi és estimulant per a l'actuació del nen.

(4) En la resposta de la nena entren en joc, no solament unes bones habilitats intel·lectuals com ho són la de saber justificar **les pròpies afirmacions**, o la de **tenir en compte tot allò que intervé en un cas** (aquella habilitat que M.Lipman anomena take it all into account), sinó que també hi intervé una habilitat o facultat de gran rellevància en tota actitud o plantejament moralitzant: **preveure les conseqüències**. No solament "què passaria si fes això o allò", sinó també "què passaria si deixés de fer això o allò". Fixem-nos també com aquestes tres habilitats s'han disparat conjuntament en la resposta de la Cristina.

A més a més també ha entrat en joc un procediment d'arrel lògica, consistent a donar una frase o una acció com a vàlida, pel fet que la seva contrària és insostenible, lògicament o moralment (és el que en lògica s'anomena procediment per reducció a l'absurd).

(5) La intervenció del professor segueix la mateixa tècnica de provocar la intervenció dels alumnes, malgrat la dosi de dirigisme que això pugui representar. Aquesta actitud, de vegades pot ser d'un gran ajut, tant per al professor com per a la pròpia comunitat de recerca, sobretot en els primers moments de les discussions quan els temes a discutir no estan gaire definits i provoquen dispersió. Amb aquesta intervenció concreta el professor va a la recerca de caps de fil que descabdellin línies de discussió que puguin ser aprofitades pels alumnes.

(6) Per la resposta de Cristina, sembla que la discussió comença a moure's sobre la relació entre els conceptes de "justícia" i de "bé", així li ho sembla al professor, que, per tant, enfoca el diàleg cap a la relació entre aquests dos conceptes, confiant que els alumnes hi participaran.

(7) Aquí es veu molt més clar, encara, que en la resposta primera d'en Francesc (el contraexemple) en quina mesura els nens, per fer afirmacions generals, han de tenir assumits casos o situacions que els serveixin de base per enlairar la seva reflexió i portar-la cap a l'abstracció.

La defensa de la seva resposta és un recurs claríssim a l'exemplificació: "jo trobo que no té raó l'Ester, perquè una vegada..."

Els nens, a causa del fet que es troben en les primeres etapes del seu desenvolupament intel·lectual, en general no mostren un esperit de revisió o crític molt afinat (encara que en alguns casos sí que el mostren, ja hem vist la resposta d'en Francesc a la Cristina), però sí que són absolutament sincers en les seves respostes. Quan fan una afirmació la fan basant-se en alguna circumstància coneguda o viscuda per ells... per regla general, defugen la improvisació, no manifesten la seva opinió pel pur plaer de manifestar-la, abans d'improvisar prefereixen dir que no ho saben o no aixequen el braç per demanar la paraula.

Aquesta és una actitud sumament positiva per a qualsevol treball intel·lectual i científic posterior seriós; una actitud que, desgraciadament, en molts casos es va perdent fins a convertir-se en el contrari: una gran habilitat per parlar de qualsevol cosa, per dir ben poca cosa que valgui la pena..., podríem trobar infinitat d'exemples d'aquesta actitud en la vida pública, sobretot.

Aquesta actitud positiva del nen, reforçada per altra banda per la seva obstinació a no aixecar-se per sobre de la seva experiència vital i diària, buscant sempre en el seu rebost mental dels exemples viscuts o coneguts, ens podria donar a nosaltres, adults, dedicats a l'ensenyament, pistes per poder entendre l'evolució intel·lectual dels nens i pistes per veure com un excés de generalització o d'abstracció obligada en moltes matèries de l'ensenyament bàsic s'escapen de l'òrbita mental en la qual el nen es mou.

(8) Aquí tenim la resposta d'una nena especialment brillant a la classe, una nena amb un pensament crític considerable. Ja en la seva anterior resposta comença a mostrar una idea clara de distinció entre el concepte de "bé" i el concepte de "justícia", aquesta distinció, com s'anirà veient, la portara a defensar les seves opinions amb molta seguretat.

(9) Pol assumeix, en escoltar la resposta de l'Ester, que l'acció del guàrdia, aplaudida primer per ell mateix, condueix a una situació insostenible: la ineficàcia i sense-sentit de la llei, donat que els encarregats de fer-la complir no realitzen la seva funció de fer-la respectar. En Pol sent que la seva mare ha jugat un paper important en aquesta situació i busca una justificació de l'acció de la seva mare i obre un tema que ofereix unes possibilitats molt riques: la relació entre el coneixement de la llei i l'acatament a la llei. Aquí en Pol assumeix, com l'Eduard descobrirà de seguida, que el desconeixement de la llei disculpa el seu incompliment.

(10) L'Eduard, amb la seva resposta, posa de manifest una altra habilitat de pensament, que és la de **descobrir assumpcions prèvies**, tant si es tracta de recolzar-les com si es tracta de mostrar llur consistència. L'Eduard posa de manifest l'assumpció prèvia que hi ha darrere les paraules d'en Pol: quan un no coneix la llei, és just que se'l perdoni. L'Eduard està convençut de la validesa d'aquesta afirmació i per això la generalitza i l'eleva a rang de principi universal. Es tracta de l'única excepció a la regla ètica que diu que cal complir la llei o cal fer-la complir.

(11) La resposta d'en Miquel és una altra mostra de sentit crític. La resposta anterior de l'Eduard havia deixat a tothom amb el sentiment que la qüestió quedava tancada, la discussió es podia donar per acabada: la mare d'en Pol, per ser estrangera, no coneixia les lleis del país; això justificava la seva acció contrària a les normes de circulació. El guàrdia també quedaria justificat en el seu perdó de la sanció, basant-se en el suposat desconeixement de la llei per part de la mare d'en Pol. Tot quedava justificat i explicat.

Però en Miquel no s'atura aquí i va més enllà: dóna per bo el principi manifestat per l'Eduard, però és que la situació en discussió no cau dins d'aquest cas!: "les lleis de tràfic són iguals arreu", volent dir: "la teva mare les coneixia". Si acceptem el desconeixement de la llei, l'actitud de la mare es justifica i a continuació també queda justificada l'actitud del guàrdia. Però si no admitem aquest desconeixement no queden justificades ni l'actitud de la mare ni la del guàrdia.

(12) Aquesta part del diàleg constitueix un autèntic acorralament a en Pol per part dels seus companys, amb la finalitat de fer-li veure la poca consistència de la seva opinió, en voler justificar el desconeixement, per part de la mare, de la llei. És un intent que en Pol rectifiqui la seva opinió o postura.

(13) La Carol, germana d'en Pol, no es troba gens a gust amb la discussió. No es planteja la justícia o la injustícia de l'acció del guàrdia pel fet que ella se sent bé amb la decisió que prengué aquell guàrdia. Aquesta actitud també té conseqüències importants pel comportament ètic d'una persona, però el que ens interessa aquí és veure un altre cop, el paper tan decisiu que juguen, en el pensament del nen, les seves vivències, els exemples obtinguts de la seva pròpia i viva experiència. El lligam de la nena amb la seva vivència de la situació no li permet fer l'abstracta distinció entre el concepte de "bé" i el concepte de "justícia". Tornem a trobar aquí l'inel·ludible pes de l'experiència en la maduració intel·lectual del nen.

(14) Aquesta no és ben bé la situació de l'Ester, una nena que ja comença a saber distingir les situacions ideals de les situacions reals i a veure el valor o paper de guia que pot jugar l'ideal en qualsevol situació.

Fixem-nos com l'Ester manifesta l'habilitat d'anticipar les **conseqüències** d'una acció, i d'acord al resultat d'aquesta anticipació qualifica d'injusta l'acció que està analitzant.

(15) En la resposta de l'Ester s'hi poden veure dues habilitats enganxades: per una banda, formula perfectament una relació específica de causa-efecte (**formular o establir relacions causa-efecte**), però a més sap generalitzar la situació (**generalitzar**). De la circumstància concreta de les normes de circulació sap generalitzar-ho a qualsevol situació legislativa.

(16) Les paraules d'en Francesc demostren que no solament segueix el raonament de l'Ester, en la seva manifestació d'habilitats de raonament, sinó que és un exemple modèlic d'intervenció en el diàleg de la comunitat de recerca: en Francesc medita allò que altres membres de la comunitat estan expressant i sap establir relacions entre les manifestacions dels seus companys; a més, demanant la paraula es dirigeix directament a ells. Aquesta actitud és allò que proporciona agilitat i vivor al diàleg.

(17) La intervenció de l'Armand és sensacional, primerament pel que ell mateix diu i, en segon lloc, perquè l'Armand no sol ser un nen especialment brillant en les seves intervencions i molt sovint desconnecta del que s'està fent a classe, i fins i tot se li ha de cridar l'atenció.

Fixem-nos què fa: a través d'una analogia (això és, utilitzant l'habilitat de raonament de fer comprensibles les coses a través d'entendre amb claredat altres coses que s'assemblen a les primeres) vol fer comprendre la situació plantejada a en Pol, a través també de portar-lo a veure la inconsistència de l'opinió d'en Pol (detectar i evitar inconsistències és una habilitat de pensament).

El que l'Armand ha fet és un autèntic malabarisme intel·lectual.

(18) Aquí acaba l'analogia de l'Armand, la jugada ha estat contundent, irresistible per a en Pol. En el moment en què en Pol afirma, "no és just", com a resposta sol·licitada en l'exemple de l'Armand, aquest li salta immediatament al damunt descobrint la inconsistència d'en Pol, inconsistència que, com ara veurem, en Pol reconeix immediatament.

(19) Tot i que aquí en Pol, que és un nen molt participatiu, és la víctima de la festa, tal com bé manifesta a continuació en Francesc, no deixa de tenir un paper fonamental, tant pel que el seu gest representa per a ell com per a tots el membres de la comunitat de recerca.

En les paraules d'en Pol es manifesten moltes habilitats de raonament: **tenir en compte totes les consideracions** a propòsit d'un tema, **capacitat autocrítica** en funció de l'anterior, un salt ràpid cap a **trobar opinions alternatives**, **saber obtenir conclusions** a partir d'una nova visió del tema...etc. etc..

I sobretot una habilitat tan necessària per a un esperit sincer i crític, com dolorosa: **saber passar del pla subjectiu al pla objectiu** ("s'ha de mirar com si no tinguéssim pares, no?")... una actitud forta i valenta, no solament en el pla general intel·lectual, sinó més específicament en el pla moral.

(20) En Francesc juga aquí un paper no gens menyspreable; posat en l'habilitat de pensament de **tenir en compte tot aquell factor que intervé en un fet**, què hi ha de la part emotiva de la persona?, quin paper juga la satisfacció o la insatisfacció d'una persona quan vol dictaminar sobre la justícia o injustícia d'una acció?.

En Francesc no vol abandonar la dimensió subjectiva del problema, cosa amb la qual l'Ester no està d'acord. El conflicte entre subjectivitat i objectivitat està servit.

(21) Aquí tenim l'Esperança, una noia especialment crítica i ràpida en les anàlisis de les qüestions. Fixem-nos com l'Esperança sap moure's força còmodament en un nivell de generalització, mostra una bona habilitat de pensament que és la de **saber establir i operar amb conceptes abstractes** (aquí el de justícia i el de bondat).

També mostra una altra habilitat que és la de **fer comentaris rellevants i centrats en allò que s'està discutint**; ho mostra recurrent a l'exemple del qual ha partit la discussió, per tal de fer entenedor a tots el seu vol cap a l'abstracció. Amb aquesta exemplificació tan reeixida (que per a ella sola no calia). La seva jugada és magistral.

Ja he fet referència al fet de lligar-se o no a l'experiència. A l'edat de 11-12 anys, els nens, però no tots en la mateixa mesura, comencen a despuntar cap a l'abstracció. Naturalment els més madurs intel·lectualment abstrueixen i generalitzen més aviat, però tot i això el pes de les seves vivències i experiències juga un paper fonamental en les seves opinions, lligant-los considerablement a un pensament força empíric.

(22) Fixem-nos en la resposta de l'Ester, que està en una situació intel·lectual semblant a la de l'Esperança, hi veiem però, encara, el pes que tenen els exemples trets de la seva experiència.

L'Ester no vol continuar la discussió al nivell d'abstracció a què l'ha portat l'Esperança i baixa a un exemple concret que és una situació d'una certa freqüència en la seva vida quotidiana. Malgrat això i malgrat el nivell de l'Ester, comet l'error d'una mala exemplificació, tal com observa en Francesc.

(23) Fixem-nos que l'Ester ha entès l'objecció d'en Francesc, però, per la seva resposta, veiem que hi ha alguna cosa en el seu cap que no acaba de quedar prou lligada. L'Ester no té problemes a l'hora de tractar amb concepte, ja que, indistintament pot moure's a nivell de casos concrets i particulars com a nivell general. Ara veiem com fa una pregunta, a nivell de generalització, i també veiem com planteja la relació en el mateix nivell d'abstracció entre dos conceptes, el "perdó" i la "justícia".

(24) Totes aquestes intervencions són mostres de la reflexió encadenada que els nens estan fent a propòsit del tema de discussió.

Després de les paraules d'en Xavier es va produir una llarga pausa de silenci, moment que aprofita el professor per acabar la classe.

Es pot interpretar la pausa com l'arribada a un punt en què tothom hi està d'acord, sobre el qual no hi ha discussió: voler una cosa deu voler dir conèixer o saber una cosa. Quan hi ha voluntat i coneixement en una acció contra alguna llei, no sembla just aplicar-hi el perdó, i sí, en canvi, que sembla just quan falten aquests components.

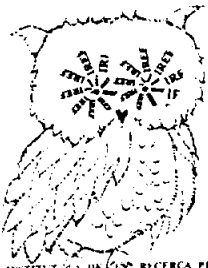
CONCLUSIÓ

Vegem, per acabar, què ha passat en aquesta comunitat de recerca: la discussió obre les portes a la manifestació de les habilitats de pensament, habilitats que pràcticament sempre apareixen en grups d'habilitats.

Les habilitats es mostren sobre la base de l'experiència i vivències que el nen recull de la seva vida quotidiana, la discussió també es mou, inicialment, a nivell d'experiències particulars, però lentament va adquirint una càrrega més o menys forta d'abstracció, però aquesta abstracció sempre té una connexió directa amb el món de l'experiència. Camí de dues direccions que, en molts casos, cada vegada més a mesura que avança el desenvolupament de les habilitats, és recorregut amb seguretat en un sentit i l'altre.

Aquest no és l'únic valor pedagògic de la comunitat de recerca. Fixem-nos que la discussió sobre el tema en qüestió és d'una volada o nivell força més que acceptable, és una autèntica reflexió filosòfica sobre el tema de la justícia en la seva connexió amb el coneixement o desconeixement de la llei, i en connexió, també, al perdó i el bé.

El nens sotmesos a aquestes sessions acaben comptant, al cap d'uns quants cursos, amb un bagatge molt valuós: estan acostumats a plantejar-se qualsevol situació amb un esperit crític i una profunditat filosòfica propis d'una persona madura i en plena forma intel·lectual. No cal insistir que aquestes condicions no solament són valuoses a nivell personal, sinó que són inestimables en qualsevol societat democràtica que vulgui intentar de fer les coses de la manera més humana possible.

GRUP A 1/2	TÍTOL	PIMI	
	AUTOR	Catalina Castello, Masanet Ma Rosa, Mateu Comas Miguel Cabot Sastre	
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	C. P. RAFAL VELL (PALMA)	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLenguatge <input checked="" type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input checked="" type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input checked="" type="checkbox"/>	PÀGINA 1

Duració de les sessions. -

Classe d'ètica - 50 minuts.

Nombre d'alumnes. -

4^t - 24 , 5^e - 30 , 5^e - 30

Enguany és el primer curs que hem començat amb l'experiència Filosofia 6/18, i el programa "Pimi". Ens decidirem pel mes d'octubre i pràcticament fins novembre-desembre no varem iniciar les classes.

Consideram que una classe semanal és molt poc per poder portar una continuïtat en les discussions.

L'elevat nombre d'alumnes ens dificulta

la fluïdesa de les classes i la participació de tots els alumnes.

Amb 30 alumnes pensam que el fer una anàlisi lingüística i després un raonament de cada un dels aspectes que els nins han trobat interessant ens du a l'infinit.

Hem pensat:


- Si es podria fer l'organització de les classes per capítols en lloc de per episodis.

- Fer tres sessions setmanals de mitja hora cada una.

- El dilema està en si convé més donar poc i molt trillat o avançar més ràpidament sense mastegar-ho tant, pel fet de seguir l'interès del nín, que en ocasions han manifestat que no avancen.

Ens agradaria saber si hi ha cap rera fons, si na Pimi pretén ésser cap model a seguir o bé tot el contrari.

Al Cicle Mitjà, fa l'alumne cap seguiment o treball escrit de les classes de Pimi?

GRUP A 1/2 B 5/6	TÍTOL	Adequació del PIMI a cinqué curs	
	AUTOR	Begoña Alzola	
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	C.P. Pau Vila - ESPARREGUERA	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input type="checkbox"/>	PÀGINA 1

Adequació del programa al curs:

- A S^è, hi ha molts aspectes de contingut, que els nens no capten. Hi ha de fer una implícita, gran complexitat d'idees en el programa, que no són recollides pels nens.
- El reflexionar sobre idees i sobre la representació d'aquestes, el llenguatge, com a propòsit del programa, resulta a aquestes edats, força difícil. Tenen encara molta dificultat per "despegar-se" de lo concret.
- Juan les idees estan molt lligades a vivències pròpies, se senten identificats amb aquelles,

pero no ho fan quan la han de trobar en les vivències dels altres.

* Dificultat del llibre:

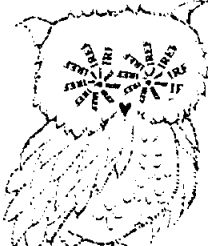
- Tenen dificultat per seguir el fil, segons la quantitat d'històries que s'expliquen de forma simultània.
- També troben dificultat en compaginar històries, pensaments - somnis.

* Aplicació d'exercicis:

- Alguns són molt allunyats de les experiències dels nens: conceptes socials.
- Resulta difícil compaginar dins d'una sessió la discussió i l'exercici, bàsicament per falta de temps.
- Els exercicis que han anat millor, han estat aquells que permetien treballar sobre objectes concrets o sobre vivències personals.

* Nivells de discussió:

- Totes les discussions estan basades en les vivències.
- S'iren generalment sobre aspectes molt concrets.
- Quan es tracten aspectes més generals, aquests queden bruts de contingut per la manca dels nens.

GRUP A ₂ C ₉	TÍTOL	COMUNICACIÓ "PIMI"		
	AUTOR	IMMA GELADO		
 <small>INSTITUT CATALÀ DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	C. P. L'AULET		
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input checked="" type="checkbox"/>	FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input checked="" type="checkbox"/>	PÀGINA 1	

Aquest programa ajuda als membres de la classe a comunicar tot allò que en altres circumstàncies, potser no s'hauria tractat. Crec que és molt vàlid per tots els alumnes, doncs als més tímids els ajuda a trobar el moment precís de dir als companys allò que els costava tant, i al mateix temps, els més enraonadors i esvalotats aprenen a controlar-se i a pensar bé les coses abans de dir-les.

Pel que fa al procés: lectura, proposta de temes a parlar, discussió i exercicis, cal comentar que ajuda a adquirir l'hàbit de saber parlar amb els altres correctament, i per tant complementa els usos que els nois/es de la nostra escola vénen practicant des de molt petits.

Nosaltres treballem "PIMI" una hora setmanal, a la classe d'Ètica i, probablement és per aquest motiu que els nostres deixebles no s'interessen gaire pels exercicis de llenguatge proposats a la guia del llibre. Generalment els preocupa molt més el contingut del que han de dir que no la forma de fer-ho, però cada vegada se n'adonen més de la importància de l'ús correcte del llenguatge, doncs quan no precisen gaire el que volen dir són fàcilment contradits o corregits pels companys. Per tant, penso que, encara que cada vegada fem menys ús dels exercicis, millora tant la seva expressió, com el seu nivell de vocabulari.

La història de la Pimi els agrada molt, abans de començar solen demanar per llegir-ne un fragment, i a l'hora de finalitzar la lectura, sovint, voldrien continuar-la. Es comparen amb la nena, sovint els ajuda a plantejar-se qüestions molt interessants, a reflexionar sobre els seus problemes, els seus hàbits, la seva convivència amb els companys o la família.....i altres aspectes molt interessants que els ajuda a clarificar valors i ^{en} un major coneixement de si mateixos. _{du a}

A vegades hem fet diferents variacions del procés, abans d'entrar a discutir algun tema. La presentació diferent del material ajuda a motivar els nens, doncs hem vist que seguir el mateix procés dur a caure en la monotonia i com sol passar en altres assignatures pot provocar l'avorriment.

(Adjuntem un treball fet a classe d' Ètica sobre el tema de la "Comu-nicació, al Capítol IV).

Per resumir podríem dir que:

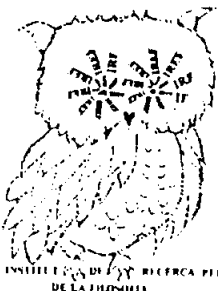
El programa contribueix a millorar l'hàbit de parlar i escoltar correctament a classe.

Fa que gairebé tots els alumnes, al llarg del curs i en major o menor grau, participin, o bé proposant temes o bé en les discus-sions, considerablement més que en altres moments a l'escola.

En ocasions els debats que s'han originat a la classe han sigut molt interessants, gràcies a la riquesa del text, i al gran pro-tagonisme que es dona a l'alumne en aquests tipus de treballs.

Ajuda a l'alumne a reflexionar sobre ell mateix i els que l'en-volten.

El fet de discutir els conflictes que entre els companys sorgei-xen, inevitablement, contribueix a millorar la convivència

GRUP A 42/3	TÍTOL	MEMÒRIA CURS	
	AUTOR	DOLORS GUIX I ESTEVE MASO	
	ESCOLA/ INSTITUT	C.P. EL PUIG - BANYOLES	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input type="checkbox"/>	PÀGINA 1

Durant l'estiu del 89 dos professors de l'escola vam assistir als cursos de l'escola d'Estiu de Girona sobre Filosofia per a Nens. Ens va semblar que seria una alternativa útil a la situació que teníem plantejada de cares al proper curs 89-90 quant a presentar un programa coherent a la classe d'Ètica que s'iniciaria durant el curs 89-90. El nostre entusiasme inicial ens va fer plantejar la implantació del Programa Filosofia 6/18 al llarg de tota l'escolaritat d'EGB. Davant l'envergadura que suposava el fet d'utilitzar un programa experimental a tota l'escola ens vam proposar de fer-ho d'una manera una mica més reduïda i posar-lo a la pràctica a les classes de 5è, 6è, 7è i 8è d'EGB. El següent pas era el de decidir-nos per quin dels dos llibres que havíem utilitzat durant el curs set faríem servir a les nostres classes. La conclusió fou PIMI per a 5è, 6è i 7è pensant

una mica en la continuïtat del Programa i en les característiques dels nostres alumnes i ARIS per a 8è d'EGB, també pensant en el nivell intel·lectual que tenia aquesta classe.

Durant el primer trimestre vam haver d'implantar la nova Metodologia que demanava el Programa de Filosofia 6/18 a cada una de les classes on l'utilitzàvem. De seguida ens vam adonar que una hora a la setmana feia una mica lent l'aprenentatge de nous esquemes d'estructura, de treball, de canvi del que sol ser una classe habitual. Mica en mica cada classe va anar avançant en el nou model d'aprenentatge: tots els alumnes s'hi anaven sentint implicats i anaven participant. Però posant les experiències personals de la professora de 5è i 6è i el professor de 7è i 8è en comú vam notar que s'anaven gestant unes diferències importants entre els grups. I aquesta diferència era augmentada entre els grups que utilitzaven llibres diferents.

S'ha de tenir en compte que quan es va començar el Programa de Filosofia 6/18 els cursos de 6è i 7è ja portaven una dinàmica de discussió de grup encara que no fos d'una manera imposada; estaven acostumats a discutir a nivell de classe qualsevol problema que els afectés de manera conjunta amb el professor-tutor, havien fet assemblees de classe, moltes de les decisions es prenia de manera conjunta entre tots els alumnes del grup-classe. No era una situació habitual ni sistemàtica, però sí que s'havia utilitzat des de 5è. Aquests dos grups van entrar en la nova Metodologia que demanava la implantació del PIMI sense massa problemes. Durant els cursos anteriors ja havien tingut les taules distribuïdes en forma d'"U" i havien après a

preguntar, parlar i opinar ordenadament. Estructuralment no era un canvi massa radical. S'hi van adaptar bé. Les històries que llegien en el PIMI els motivaven a parlar de problemes que els afectaven directament. Durant el segon trimestre aquests dos grups van a prendre a funcionar pràcticament d'una manera autònoma. Sabien respectar la figura del Moderador i la funció del Secretari. Sabien com funcionava l'esquema de la classe: una lectura del capítol corresponent, apuntar a la pissarra les idees que a cada alumne li havien cridat més l'atenció, triar-ne una majoritàriament per a poder discutir conjuntament a classe, passar a la discussió i arribar a algunes conclusions. Durant els tercer trimestre han arribat a saber portar la discussió cap al tema que més els interessa encara que no hagi sortit implícitament. També és cert que no sempre els temes que han sortit plantejats al llibre PIMI han interessat als alumnes i que algunes vegades han demanat allò que a "ells els interessa", però aquesta discussió sempre s'ha pogut canalitzar a través d'algun comentari de la lectura. Si alguna vegada els professors hem volgut proposar algun exercici escrit sobre la lectura no ha estat massa ben rebut. Sempre s'han estimat més parlar del tema que no pas posar les seves idees per escrit d'una manera totalment dirigida.

Dintre el grup d'alumnes que utilitzen el PIMI queden els alumnes de 5è. Aquests han après la mecànica de la Metodologia, però no han sabut descobrir les possibilitats que els ofereixen els textos del llibre. Sempre han manifestat més el seu interès per a discutir i parlar d'allò que a ells els preocupava més en

un determinat moment que no pas subjectar-se a la disciplina de la discussió d'una lectura i d'uns temes que se'n poden derivar d'aquesta lectura. No han acceptat els exercicis escrits proposats ni tampoc els temes de discussió massa bé. Si alguna vegada s'ha fet ha estat de manera obligada. De fet, quan hi estan treballant ja els agrada però els costa començar; sempre ho fan d'una manera dirigida, mai voluntàriament.

Quant als alumnes de 8è és tot una experiència a part. Per començar han fet un llibre diferent als altres cursos, són alumnes, en general, intel·lectualment preparats i aquesta fou la raó per la qual vam decidir utilitzar l'ARIS en lloc del PIMI però el fet que no estiguessin acostumats a una dinàmica de classe com la que proposa el Programa de Filosofia 6/18 i el major grau de dificultat de comprensió i exigència de raonament que presenta ARIS en front de PIMI han fet que la implantació d'aquest llibre en aquest grup-classe fos difícil i no arribés a quallar satisfactòriament. Per una banda s'ha notat la manca de costum a saber discutir plantejaments a nivell de grup i això ha fet que la part mecànica de la Metodologia hagi necessitat molt més temps que no pas en els altres cursos, i per altra banda les qüestions plantejades a ARIS demanen una capacitat intel·lectual més elevada que no pas els aspectes que puguin sorgir al PIMI. Pensem que no ho vàrem encertar en el moment de voler diferenciar els alumnes de 8è de la resta de l'escola. Potser esperàvem més del que podien donar o no havíem calculat prou bé el grau de dificultat que comporta passar d'una Filosofia del Llenguatge a un coneixement de la Lògica.

Davant aquests fets podem arribar a unes quantes conclusions:

1) Entrar en la mecànica de la Metodologia que demana el Programa de Filosofia 6/18 no és massa difícil per als alumnes d'EGB.

2) Creiem que el PIMI és molt millor per a treballar en aquests nivells d'ensenyament que no pas l'ARIS, tot i que pensem que uns alumnes que estiguin acostumats a fer servir el primer llibre poden arribar a utilitzar el segon.

3) Només una hora setmanal és poc per a poder treure totes les possibilitats que ofereixen els dos llibres.

4) El fet que es faci servir aquesta Metodologia dins la classe d'"Ètica" no és el millor lloc per a poder-ne utilitzar tots els seus aspectes intrínsecs. Creiem que és un mètode global que s'hauria d'integrar gradualment dins la mecànica quotidiana de les classes d'EGB i, a la vegada, en molts dels aspectes d'algunes de les assignatures d'aquesta etapa d'ensenyament, sobretot les de l'Àrea de Llenguatge i Socials, sense descartar algunes situacions concretes de l'Àrea de Ciències.

5) Demana un coneixement molt profund i acurat de totes les possibilitats que es poden presentar a cada sessió i que el professor ha de tenir previstes i saber dominar molt bé sinó es

perd molta de l'eficàcia del Mètode. Aquest aspecte creiem que és difícil d'aconseguir en un primer any de provar l'experiència i que necessita continuïtat i temps. A primera vista podria semblar un Mètode senzill però, a la realitat, no és res d'això: tot el contrari.


6) Es molt útil per a desenvolupar molts aspectes dels alumnes que molt sovint han estat un "handicap" a l'EGB: Aprenen a respectar els seus companys, a respectar el torn de paraula, a expressar-se oralment i en públic, a prendre apunts, a saber resumir, a esquematitzar, a saber escoltar, a replicar, a defensar una idea personal, a acceptar les idees dels companys, que els nens tímids i vergonyosos parlin davant els altres i donin la seva opinió, que els alumnes problemàtics participin a la classe i aprenguin a respectar als altres companys, que els nens expressin lliurament el que pensen, que parlin de temes que normalment no en parlen amb els adults (precisament aquest aspecte ha provocat una discussió posterior a casa en temes conflictius com ara la droga, la sexualitat...) ...en definitiva desenvolupen el "seu propi" pensament i això afecta a tot l'aprenentatge integral de l'alumne en qualsevol etapa del seu desenvolupament.

Per acabar podríem dir que durant aquest curs 89-90 hem intuït les grans possibilitats que ofereix el Mètode de Filosofia 6/18 sense arribar a poder-les posar a la pràctica. I les principals raons serien la complexitat de l'Experiència, el

domini que el professor necessita del text i la gran capacitat d'improvització controlada i dirigida pel propi Mètode. Totes aquestes possibilitats han fet que ens sentíssim esperonats a continuar i a poder aconseguir cada curs un millor rendiment i més i més possibilitats que ens ofereix Filosofia per a Nens 6/18.

DOLORS GUIX I FEIXAS.

ESTEVE MASO I VILANOVA.

GRUP A C 10/12	TÍTOL	DE "Llibre d'Actes" DINS UNA CRONICA DE FILOSOFIA PER A NENES	
	AUTOR	DOLORS GUIL I BEIAS ESTRINE MASÓ I VILANOVA	
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	Col·legi Públic "CAN FUIG" BANYOLES	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input checked="" type="checkbox"/>	PÀGINA 1

A l'Escola d'Estiu del 89 els dos professors que signem aquest article van participar al curs de "Filosofia 6/18". En aquells moments teníem plantejat el fet que pel proper curs havíem d'implantar la possibilitat d'Ètica/Religió a la nostra escola. Van pensar que una alternativa a aquest immens espai que s'anomena "Ètica" a l'escola d'EGB podria ser la nova visió de la Filosofia que ens oferia l'IREF. El curs va ser alligador. Se'ns van obrir noves perspectives i noves maneres de treballar amb els nostres alumnes. Introduir el pensament filosòfic a alumnes d'EGB era tot un repte; difícil de creure, problemàtic i impensable. Mentre vam participar a l'Escola d'Estiu els dubtes, els problemes i les dificultats es van anar dissipant. Vam aprendre la Metodologia i, més que res, el sentit d'aquesta Metodologia: potenciar el pensament de tota persona, tingui l'edat que tingui. D'una manera o altra, tothom pensa. El problema es troba en fer que aquest pensament aflori coherentment i, a la vegada, s'expressi en la seva totalitat. Els educadors sabem molt bé que els nostres alumnes responen segons els estímuls que els oferim. Vam pensar que el mètode tenia

moltes possibilitats: el protagonista era l'alumne. Hi havia una base tan àmplia d'actuació que la lectura de "PIMI" o "ARIS" era una simple excusa per a fer sortir tot allò que tots els nens d'aquestes edats porten a dins però que els hi costa expressar-ho. Però aquesta "excusa" era pensada, meditada i adequada a l'objectiu que es pretenia: els protagonistes són nens i nenes de la mateixa edat dels alumnes a qui van dirigits els llibres; tenen els mateixos dubtes, les mateixes angoixes, els mateixos problemes... són un reflex de la "seva" realitat. Qualsevol alumne, sigui quina sigui la seva manera de fer, es pot sentir identificat en algun del personatges que presenta "PIMI" o "ARIS". Les possibilitats que ens oferia el mètode eren moltes i no ens va ser massa difícil decidir-nos a provar-lo. Els esquemes de funcionament eren senzills; no representaven cap mena de trencament ni de modificació important a l'escola. Sabíem que tindriem menys alumnes que en una classe normal, que utilitzaríem una distribució de les taules en forma de "U", que la lectura del llibre serviria per a potenciar la creativitat, ja existent, dels alumnes per a expressar els seus pensaments... i, que tot junt, formaria part d'un clima on el nen se sentís còmode, bé i s'impliqués personalment dins el grup-classe. Tot plegat representaven un conjunt de fets, situacions, i possibilitats que valia la pena provar. Vam posar en

pràctica el mètode tal com ens el van ensenyar: lectura del capítol corresponent, apuntar a la pissarra qualsevol de les idees que motiven als alumnes de qualsevol dels aspectes que s'hagin llegit, triar la idea que majoritàriament és acceptada per a discutir, començar l'intercanvi d'opinions, proposar algun exercici per a potenciar la discussió... .

Una de les qüestions importants a tenir en compte era que hi hagués una constància escrita del que es deia durant la sessió. Una de les possibilitats era que algun alumne apuntés en alguna llibreta tot allò que es deia a la classe. Aquest aspecte, analitzat a primer cop d'ull, sembla que no tingui cap mena d'importància. A nosaltres ens va semblar d'allò més transcendental. Vam interpretar al peu de la lletra una de les frases que es van dir al curset de l'Escola d'Estiu: "Val la pena que els nens apuntin allò que es diu a cada sessió per tal que en quedi una constància gràfica i ho puguin consultar sempre que vulguin. O sigui com si fos un "Llibre d'Actes". Aquest llibre d'Actes podia ser una llibreta normal i corrent, uns folis, una llibreta més grossa.... . Però nosaltres vam interpretar que un "Llibre d'Actes" no és pas una llibreta qualsevol; és una altra cosa. Per tant vam comprar un veritable "Llibre d'Actes", d'aquells grossos, amb cobertes rígides, amb les pàgines numerades... El vam presentar als nostres alumnes i els vam explicar que aquell

"Llibre" serviria per anar-hi apuntant tot allò que es diria a cada sessió i que sempre seria a la classe, a disposició de tothom per a poder-lo consultar, llegir, revisar i, poder-hi fer esmenes sempre que ho creïessin oportú. De seguida es va notar que allò era important.

Després d'això vam decidir quina seria la millor manera per a poder fer que tothom es responsabilitzés de transcriure les sessions al "Llibre d'Actes". La que se'ls va acudir més ràpidament fou la d'escriure en un paper cadascú el seu nom i posar-los en una bossa. Cada dia de classe el primer que s'hauria de fer seria treure un paper de la bossa i aquella persona seria l'encarregada, durant aquella sessió, de prendre nota de tot allò que es digués. Aquest mateix sistema també el vam fer servir per a triar el moderador. O sigui, que abans de començar la classe el que primer fem es escollir el Secretari i el Moderador. El Secretari és l'encarregat d'apuntar tot allò que es diu mentre dura la classe i el Moderador és qui dona la paraula i distribueix el temps d'intervenció de cadascun dels seus companys. De mica en mica, tots els alumnes han après el Mètode sense massa explicacions ni massa necessitat de repetir el seu correcte funcionament. I una de les coses més importants que ens hem adonat ha estat el fet que els resums de les sessions en el "Llibre d'Actes", sense haver-ho comentat mai ni amb cap mena d'insistència, han anat augmentant el número

de pàgines. Si la primera Acta es va fer sense saber massa com havia de ser, el següent ja la va millorar i així progressivament fins a arribar a quasi una transcripció literal de tot allò que es diu durant la sessió. El que també ha estat progressiu és el fet que, en un primer moment, moltes de les coses que es deien a la classe el professor les apuntava a la pissarra i a cada sessió s'han anat apuntant menys coses i, curiosament, les Actes han anat augmentant la seva extensió escrita. A posteriori, analitzant aquesta qüestió, hem vist que pel simple fet de donar molta importància a la transcripció escrita d'allò que es diu en una classe moltes de les destreses que tant sovint els mestres ens queixem que els nostres alumnes no hi ha maneres que aprenguin han aparegut d'una manera quasi espontània. Per una banda hem vist millorar l'expressió oral, ja que tothom sap que allò que diu en quedarà constància escrita i en la propera sessió, quan es llegeixi l'Acta del dia anterior els companys sentiran el que ha dit. Aquest és un aspecte que no n'hem parlat mai amb els alumnes i, en canvi, a poc a poc, ells mateixos s'han autocontrolat i autocorregit. El que sí vam deixar molt clar és que tothom havia d'intervenir i, al llarg del curs, també ha estat un aspecte que ha anat millorant, sense insistir-hi. La figura del Moderador ha anat prenent consciència del seu paper i cada dia que fem una nova sessió es veu com

es va millorant col·lectivament la seva tasca: així l'alumne que fa de Moderador ha après quan ha de donar la paraula, a qui l'ha de donar primer, quan ha de tallar una intervenció massa llarga... i tot plegat ha servit per aprendre a expressar-se davant dels seus companys d'una manera ordenada, civilitzada, sabent esperar el torn i, a la vegada, fent-ho cada dia millor. Saben que tots, un dia o altre, hauran d'assumir el paper de Moderador i ells mateixos aprenen dels errors dels seus antecessors. S'ha pogut veure com aquell alumne que no diu mai res a la classe és capaç de fer el seu paper de Moderador, tant o més bé, que aquell altre que sempre ha de dir la seva. Els alumnes es respecten molt mútuament i, a la vegada, són molt durs amb els seus companys. Quan un és el Moderador és superior jeràrquicament als altres i, per tant, se l'ha de respectar. Un altre aspecte que s'ha de tenir en compte és la qüestió d'aprendre a resumir. El Secretari que ha de prendre notes per després passar-ho al "Llibre d'Actes" no pot escriure paraula per paraula tot allò que es diu, però sí que quan ho passa amb net expressa coherentment tot el que s'ha tractat. Això lliga amb l'altre aspecte, tant discutit, a les nostres escoles que els alumnes no són capaços d'agafar apunts. La utilització del "Llibre d'Actes" a les classes d'Ètica ens ha demostrat el contrari. Sense explicar cap tècnica concreta per agafar apunts els nostres

TÍTOL

PER A NENS.

alumnes han estat capaços d'escriure coherentment tot allò que s'ha exposat en una classe.

Creiem que d'una manera casual, sense proposar-nos-ho directament, hem aconseguit solucionar molts aspectes que sempre ens havien preocupat. Pensem que el "Llibre d'Actes" a les classes de Filosofia 6/1B és una eina molt útil i que ens ha obert moltes possibilitats. Tot això s'ha aconseguit donant molt de valor a la constància escrita que ha de quedar d'allò que es diu. Així, implícitament, els mateixos alumnes han vist com no és el mateix parlar al company, a l'amic, al pati o al carrer que en un lloc on hi ha molta gent que t'ha d'escoltar i que tot allò que dius ha d'estar mínimament meditat i pensat i ha de ser coherent amb el tema que s'està discutint. Per aquesta banda ha vingut la millora de l'expressió oral.

Haver d'escriure en un llibre de "gent gran" és un fet important i no es pot fer de qualsevol manera. Aquesta és la idea soterrada que hi ha havent de fer Acta de la Sessió. S'ha après que vol dir deixar constància escrita d'allò que es diu a la sessió següent tothom sent altra vegada el que ha expressat, tant si ho ha fet bé com malament. Els mateixos alumnes han comprovat si allò que deien era raonable, tenia sentit o no. El Secretari ha après molt de pressa la seva tasca; escriu allò que diuen els altres. Això vol dir que normalment quan una persona parla dona moltes

voletes a una idea. Els alumnes han après a trobar el que és important del que és superflu i cada vegada amb més eficàcia. Aquest aspecte és molt important, tant a l'hora de saber fer uns bons resums com a l'hora de saber prendre apunts.

El que és més sorprenent de tot aquest procés és el fet que totes aquestes tècniques solen ésser lentes d'aprendre i, molt sovint, no massa eficaces a l'hora de posar-les a la pràctica. És difícil saber trobar la millor manera per poder aconseguir uns bons resultats. El simple fet de posar en pràctica el "Llibre d'Actes" a la classe d'Ètica amb el Mètode de la Filosofia 6/18 ha estat com un detonant per a poder comprovar ràpida i eficaçment uns bons resultats dels tres aspectes esmentats. Tampoc pensem que sigui una solució definitiva i total. Simplement constatem que donar importància al fet d'escriure allò que es diu en una classe ha servit per millorar aspectes que solen ser difícils d'aconseguir només explicant-los i fent exercicis dirigits i controlats. Aquest sistema ens ha permès globalitzar una sèrie de qüestions que s'han interrelacionat i hem valorat molt positivament. Probablement si els nostres objectius inicials a l'hora de posar en pràctica les classes de Filosofia 6/18 haguéssin estat: millorar l'expressió oral, aprendre a resumir i aprendre a agafar apunts, no haguéssim sabut massa com ho havíem de plantejar. La solució ens ha

vingut a través d'un fet molt senzill i simple però que ha resultat d'una eficàcia inesperada. A més, creiem que és un fet important ja que ha estat una cosa que no ha estat dirigida sinó que ha nascut d'una manera espontània dels mateixos alumnes. No hem hagut de fer cap classe teòrica de cap dels tres aspectes que s'han millorat considerablement; han aparegut màgicament, involuntàriament, inesperadament. Però una vegada constatats pensem que val la pena no deixar-los passar per alt i donar-los tota la importància que té aquest fet: ni més ni menys.

DOLORS GUIX I FEIXAS

ESTEVE MASO I VILANOVA

Modenador: Sònia Plamas

Data: 9/01/90

II CAPITOL

2.^o TRIESTRE
~~XXXXXXXXXX~~

- Sobre en Bernat que no parlava mai.
- Perque era molt estrany. Perque no parlava i no es comunica-
 ra em els altres.
- Perque podien era un nen intel·ligent i podia escriure
 etc... Pero no parlava mai.
- El mestre els hi havia dit que no tenia res.
- Que en Bernat tot és possible.

Titels triats

- 1- La relació entre germans III III 11-12 pàg.
- 2- El control del seu cos I pàg.
- 3- En Bernat no parlava mai - 0 pàg.
- 4- Perque la seva germana parlava a cau d'orella - 0 pàg.
- 5- Perque la Mercè li tancava la porta del cuantó de
 bany.
- 6- Que li podia tenir la Mercè a la seva llibreta III 11 7 pàg.

~~Sònia Plamas~~

Moderadora: Montse Urbana

Data: 17-01-90

Tema: Relació entre germans.

Els germans d'opressió que els nenyem diem:

- Que me m'estic men?

Mai me hem de deixar anar a dar-mis un men petit pensant que me l'estimes.

- Si algú truca a la porta de casa els petits miren qui es.

- Si ve algú volem que estiguin per ells i fan tonteries perquè els mirin.

Avegades siquem a la mare perquè volem obrir la porta ells.

Val més me jutjar els defectes que tenim perquè som faders.

Val més tenir germans.

Es millor ser dos germans o dues germanes perquè pots jugar més amb ells.

Quan se'm van ens en recordem molt d'ells.

A les mares als hi agrada tenir germanes i als menys tenir germans.

Ens agradaria parlar-mos tres anys amb els germans.

Et sentis sol quant me veu als teus germans?

T'espantes molt quan els hi a passat alguna cosa?

Estas content quant tornem d'algun lloc?

Si els hi has dit algun secret heu xerrat.

Estam contents quant els hi dius alguna cosa important.

Els germans fan tot el que fem nosaltres.

Comprenem coses per els pares per el seu sant aniversari i per els reis.

Conclusions: La relació entre germans es important. Les guerres de còxims som beneficioses.

Els germans petits ens imiten en tot i necessitem la mostra comprensió i ajuda.

Es béik tenir germans.

~~MONTSE URBANA~~

Angela
Galrocan

Acta 2

29-11-89

Reunits a la classe de 8è faltant-hi
els ressorgats al marge s'han debatut els
següents temes i s'han arribat a les
següents conclusions

TEMA : Nadal

Religiosos: - El gossóbie
- Sant Nicolau
- Els tres reis
- Missa del gall

No Religiosos - El Trió
- Estrenos
- L'aire de Nadal

~~Angela Galrocan~~

Acta 13

Dimecres 7-III-90

Araü dia 7-III-90 ens hem reunit a l'a
de 8^e no faltan ningú

Es comença la classe continuant amb les p
güetes del dia anterior. El senyor Esteve pregunta
que entenem per digerir.

S'ha dit:

- menjar
- repartir per dintre el cos els aliments
- transformar els aliments amb energia
- empaquetar els aliments
- el procés de alimentació
- transformar els aliments en sang.
- ~~netejar~~, empaquetar, transformar.
- patir
- fer la digestió

El senyor Esteve planteja la pregunta:

[1.3] - Digerim sempre els aliments?

(Mònica) No, només es fa després d'ha
menjar.

(Esther) No, digerim quant tenim l'estomac
buit.

(M^{re} Angels) No, perquè no sempre estem
menjant.

(Alex) Si, perquè l'oxigen es podria
considerar menjar.

(Jordi Güell) Si, perquè si no digeriss
el final ens sortiria el menjar per la boca.

(M^{re} Planas) No sempre respirem

(Alex) Que també respirem per la pe
molt poc però respirem.

(Jordi P.) Deixa de respirar mai se

(Mònica) No, de vegades podem fins i tot fer-nos petits, o tonteries...

(M. Güell) Si perquè sino' encara parlaríem bot quens.

(M^{re} Josep) Si perquè si no ens fem grans seríem molt avorrit.

(Esther) Si perquè sempre creixem ja sigui amb estatura, edat i coneixements.

(Alex) Si perquè el temps no el podem aturar.

(Mare) Si però no sempre creixem amb estatura no sempre augmentem els coneixements.

(Gemma S) En segons que sí i en segons q no i en estatura, normalment sí, en edat sí i en coneixements no sempre.

(Joan Carlos) Preguntat a la Mònica si es creia tot el que li deuen.

(Mònica) No perquè hi ha moments que tu notes els veus si has fet alguna tonteria i que es podria fer diferent.

(M^{re} Angels) No, perquè hi ha gent que es queda petita mentalment, físicament menys cosa excepcional.

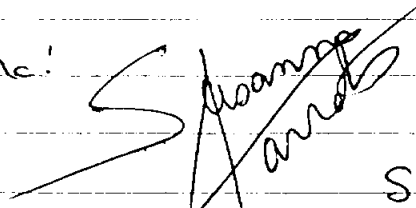
(M^{re} Josep) Fer una tonteria no vol dir que segueix alguna cosa de men petit.

(Mònica) Una tonteria és una cosa sense sentit; per tant si es fa una cosa que no té sentit ja no ets gran.

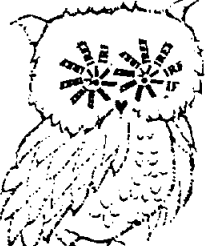
(Mare) A qui consideres petit mentalment M^{re} Angels?

(M^{re} Angels) ~~Es~~ excepcions.

Signatura:



SUSANNA

GRUP A2 B 5/6 C 10/12	TÍTOL	REFLEXIONS		
	AUTOR	ASSUMPCIÓ VILA I BADIÀ		
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	ESCOLES DE L'ATENEU ISQUALADÍ		
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input checked="" type="checkbox"/>	FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input checked="" type="checkbox"/>		PÀGINA 1

Després d'amistric a un curs de l'escola d'estiu sobre el programa de Filosofia 6/18, vaig veure clara la possibilitat de portar-ho a terme amb els meus alumnes de 6^è. De tota manera vaig pensar que la decisió s'havia de prendre a nivell de claustre ja tal d'assegurar la continuïtat del programa a aquells alumnes ja iniciats.

Així i que juntament amb alguns companys informem al claustre i tots decidim experimentar plegats una sessió del programa, concretament amb la lectura de Píndar. Tot hom va veure clar de tirar endavant i vam decidir començar amb els alumnes de 6^è, 7^è i 8^è. Uns amb el text de "Píndar" i altres amb "l'Aris".

La meua experiència s'eucara molt jove, incompleta

i segurament molt subjectiva. Em manca rodape per poder fer una valoració d'aquest programa. Per això em limito a aportar algunes observacions, reflexions fruit del treball amb els nois i noies de 6^è.

- * He inclòt al programa de Filosofia dins el programa de llengua Catalana: Expressió oral. Per tant hi dediquem una hora retornant. Crec que és suficient.
- * El programa ha estat molt ben acollit pels alumnes.
- * Els nois i noies de la classe s'identifiquen plenament amb Pini i amb tota la problemàtica que es desenvolupa en el text. Són molt freqüents els comentaris "a mi em passa el mateix que a Pini".
- * El text serveix als nois de punt de partida que els suggereix pensar sobre ells mateixos i coses que els passen o passen.
- * Al començament pensava que això d'explicar-los les històries personals no ens portaria enlloc, però ara veig que anaven perquè ja comparem, contrastem, classifiquem, ens posem d'acord, intentem convèncer-los, afinem el llenguatge per fer-los entendre...

* Em costa que un grup d'alumnes continuen les converses de filosofia després de les classes, cosa que em satisfà.


* Hem observat en els meus alumnes l'hàbit de buscar i donar raons de totè les coses. Quan veu el tènue, qualquevol fet pot donar peu a una discussió on s'intenta posar sobre la taula les diverses raons, els diferents punts de vista, el perquè de les coses.

* Després de cada sessió tinc dubtes sobre el meu paper a les classes de Filosofia

- He intervingut adequadament?
- Per on heu anat el fil de la discussió si no heu dit: "... " ?
- Exigeixo per als meus alumnes en el seu treball de precisió de llenguatge?
- He fet una bona devolució del treball aportat per la classe?
- He sabut resumir adequadament la sessió?
- He utilitzat oportunament el manual?
- He sabut introduir a la discussió aquells alumnes que participen menys?
- (...)

Em costa pensar que l'experiència m'ajudarà a respondre aquests interrogants i també el fet de poder contestar i reflexionar juntament amb altres companys.

Assu paó

GRUP	TÍTOL	Consideracions sobre el PIMI	
	AUTOR	Josep Vila i Boix	
	ESCOLA/ INSTITUT	C.P. L'AULET - CELRÀ	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLenguatge <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input type="checkbox"/>	PÀGINA 1

Comunicació sobre la utilització del material i la proposta didàctica "PIMI" a la classe d'ètica de 6^e d'EBB de l'escola l'Aulet de Celrà.

Durant tot aquest curs, a raó d'una hora setmanal, he anat treballant la proposta "PIMI". Us feig arribar una classe qualsevol gravada en vídeo i aquesta comunicació.

Ara que em toca fer balanç voldria començar explicant les impressions i expectatives que vaig tenir quan vaig tenir el primer contacte amb el material:

- Donada la manca de material sistematitzat, si el pu treballar a les classes d'ètica, vaig intentar-me molt pu obrir qui era això d'un material pu treballar filosofia amb ells. Volia trobar un recurs que m'ajudés a l'aula i em preguntava si aquest serviria.


- Al llegir la història, la vaig trobar molt mala, suggerent, que donava molt de joc.... Però els alumnes la trobaran atractiva, s'hi "sugaueran"?
- La proposta i els objectius estan clars i m'agraden. Però els nois no es cansaran de tant d'exercici de llenguatge, comprensió i lògica?

Després de discutir-ho amb els altres mestres de cicl, alguns d'ells havien conegut aquesta proposta en la dansa ucraïniana, van decidir provar-ho. Un punt a favor era que l'organització de la classe per treballar "PIMI" no difereix gens de la que teníem.

Ara després de 7 mesos de pràctica us comento les següents consideracions:

- La història de PIMI connecta bé amb els noies de sisè. Els hi agrada, senten curiositat per avançar, comparar-s'hi i mesurar-s'hi.
- S'aconsegueix avançar en els objectius proposats. Millora en comprensió del llenguatge, expressió i lògica. A més, i això és el que més m'interessava, es fa bé a partir de "PIMI" ja-los-hi reflexionar sobre aspectes de la seva conducta, vida, interessos... Millora el seu autoconeixement, la seva autoafirmació i la coneixença dels altres.
- Per les classes d'ètica els exercicis els he trobat massa semblants i ens ho hem anat movent al nostre aire, intercalant de tant en tant sessions fora de la proposta PIMI. A vegades convindria disminuir de la discussió en grup.
- La nova valoració com a material de suport a la classe d'ètica i com a proposta educativa és molt positiva.

Cabrà, Abril 90. Lulika

GRUP A 3/0 B 7/8 C 10/12	TÍTOL	"LES IDEAS FILOSÒFIQUES FONAMENTALS DELS CINQ PRIMERS CAPÍTOLS DE L'ARIS".	
	AUTOR	JOAN PERE BLANCO FERNANDEZ	
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	I.B. CERDANYOLA I	
	PROGRAMA	LÒGICA <input checked="" type="checkbox"/> FILOSOFIA DEL LLenguatge <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>	
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input checked="" type="checkbox"/>	PÀGINA 1

L'objectiu d'aquesta comunicació és posar de manifest que sota uns diàlegs aparentment infantils i un llenguatge col·loquial, s'amaquen un conjunt d'idees filosòfiques arrelades profundament en la tradició del pensament occidental, així com un seguit de problemes filosòfics de no gens fàcil solució.

Els diferents punts de vista, objeccions i consideracions que fan L'Arís, la Lisa, la Loli, o el Marc, no són sinó perspectives filosòfiques determinades que tenen un calat important i que per tant no tenen res de banals o insustancials. Es això el que vull posar de manifest.

Domina l'estructura dels cinc primers capítols, un plantejament subjacent que consisteix en l'introducció de la Lògica aristotèlica.

Això es posa de manifest ja en el primer capítol, quan L'Arís invita a la Lisa a que posi exemples d'oracions en que es contingui dos tipus de coses, com ara gossos i gats, o gelats de cornet i menjar; és a dir oracions que relacionen coses, expressions que designen propietats d'individus o relacions entre ells, oracions l'estructura de les quals sigui "S es P", es a dir oracions pròpies del llenguatge ENUNCIATIU (aquelles que poden ser considerades verdaderes o falses), des d'altres formes o usos del llenguatge, com ara quan el fem servir per fer preguntes o donar ordres, o manifestar els nostres

destijos.

Els exemples que es posen son oracions del tipus:

"Tots els planetes giren al voltant del Sol",

prototipus del que en lògica aristotèlica-medieval seria una oració UNIVERSAL-AFIRMATIVA(Tots els S son P).L'aris descobreix que aquestes oracions,si son verdaderes, quan es capgiren resulten falses.

Pero tot seguint el fil de la lògica veurem que la Lisa posa un contraexemple d'oracions que comencen per "Cap".Es el prototipus d'oració "Cap S es P", que dintre de la lògica aristotèlica-medieval s'anomena oracions UNIVERSALS-NEGATIVES.

Aquest quadre d'oracions queda complert al capítol 4, quan la mare de l'aris posa un altre exemple que el desconcerta, ja que l'aris pensa que ha fet una gran descoberta reduint totes les oracions a dos tipus.Perohi ha oracions que comencen per alguns, com ara ":

"algunes cadires son a l'habitació"

que a la lògica aristotèlica s'anomenen oracions particulars-afirmatives.

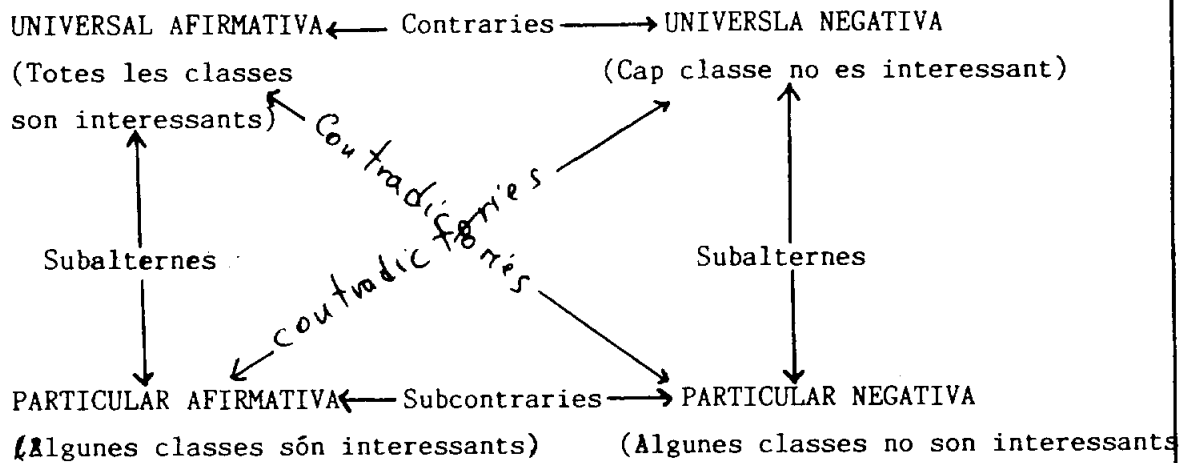
Después en Toni Melillo, especialment hàbil per tot el que siguin exercicis formals o sintàctics, veu que de la mateixa manera que "tots"(1) te el contrari : "alguns no"/alguns Tots/Cap.

S'arriba finalment a les oracions particulars-negatives, en les quals es mantéel quantificador:"Algunes", "pero el que canvia es el verb.

En acabar el capítol 4 es fa una recopilació dels tipus d'oracions als quals s'arribat, que corresponen exactament als quatre tipus d'oracions de la lògica aristotèlica, diferenciats segons els quantificadors (Universal o particular) i segons la qualitat de l'oració(afirmativa

(1) ... "tots" te el contrari "Cap", "alguns" ha de tenir el contrari "alguns"

o negativa).



EL CARACTER HIPÒTETIC DE LES REGLES DESCOBERTES PER L'ARIS.

En el procès de recerca L'Arís creu haver arribat a una "veritat absoluta": "si una oració és verdadera, quan la capgirem es converteix en falsa, pero la Lisa li proposa un contraexemple, que qüestiona la UNIVERSALITAT de la regla.

L'Arís diu "...si de debó hagués trobat una regla, aquesta hauria d'haver funcionat tant amb oracions estupides com amb oracions que no no fossin estupides..."

Efectivament L'Arís posa de manifest que el coneixement expressat en lleis o regles universals ha d'esser general, ha de valdre per tots el cassos ("el coneixement es de l'Universal defia Aristòtil), i L'Arís ho ha provat en diferents oracions; diriem que ha verificat la seva hipòtesi, i aquesta es confirma cada vegada mes a mida que no hi han cassos que la falsegin.

Però vet aquí que la Lisa posa un exemple que contradiu l'hipòtesi inicial (després la mare de L'Arís farà el mateix); posant-se de manifest que l'avenç en el coneixement científic es produeix justament a partir de "fets problemàtics" que no poden ser inicialment explicats satisfactòriament, la qual cosa provoca la creació de noves hipòtesis, de les quals es dedueixen conseqüències que han d'esser contrastades.

La verificació de les hipòtesis fa que aquestes es converteixin en LLEIS CIENTIFIQUES, o com diu K. Popper en hipòtesis que no han estat falsades pels fets.

La nova hipòtesi a la qual s'arriba es que "les oracions que comencen per "Tots", quan les invertim són "falses", però quan les oracions comencen per "Cap", això no passa.

De fet la nova hipòtesi no anul·la l'anterior, ans al contrari l'amplia, de la mateixa manera que la Teoria de la Relativitat no anul·la la física de Newton, sino que la restringeix a certs dominis.

LLENGUATGE NATURAL I LLENGUATGE DE LA LOGICA:

En el capítol 2 es planteja implícitament la distinció entre llenguatge natural i llenguatge formal, i el fet que aquest no és sino una anàlisi del primer. El llenguatge natural es presentat com a divers i ambigu; però aquesta diversitat és reduïda i simplificada, en arribar a una major precisió, a determinades constants i variables. És a dir que moltes oracions d'altres tipus es poden transformar en oracions que comencin per "Tots" o "Cap". El que importa a la lògica és l'estructura de l'oració.

"Tots els S són P"	"Tots"	
"Cap S es P"	"Cap"	S,P
	└──────────┘	└──────────┘
	constants	variables
	quantificadors	

Aquesta es l'estructura bàsica d'aquestes oracions; tal com diu el Sr. Heredia: "No s'ha de trobar cap paraula especial. Es tracta de la manera de construir l'oració".

EL PENSAMENT I LES SEVES CONSEQUENCIES

En el capítol 3 es planteja la qüestió de l'efectivitat i incidència del pensament. Fins a quin punt el pensament es "Theoria" (contemplació) o es també "praxis" (acció), o quina relació hi ha entre "Pensaments, sentiments, passions o emocions: "Els meus pensaments em fan feliç va dir la Julia".

Hi ha tota una discussió sobre que significa "Pensar" i aquest senten en un doble sentit:

- a) Tenir idees, records, somnis, és a dir, el pensament com a producte del "jo" que es una cosa que pensa, i que produeix idees, records, somnis. Es el pensament entès com a tota activitat mental, tota activitat no directament física, sino psíquica. El pensament no com activitat purament lògica, sino com a tot producte espiritual o activitat mental humana.
- b) Esbrinar coses o manera de pensar: El pensament entès com a procés deductiu o inductiu (mètodes emprats en el procés de recerca, és a dir a partir del que ja sabem, de quan es coneix una cosa i volem anar més enllà.)

S'entén aquí "pensar" no com a tota activitat mental, sino com activitat racional que segueix les lleis del pensament en el procés de recerca.

Després hi ha una distinció entre el pensar i els pensaments, i a continuació una discussió sobre la qüestió d'on venen els pensaments, atenen a les distincions que abans s'han fet.

La Julia fa una consideració dels pensaments, en el sentit de "allò que hi ha en el nostre subconscient" i que compara amb una cova fosca.

<p>TÍTOL " LES IDEAS FILOSÒFIQUES FONAMENTALS DELS CINC PRIMERS CAPITOLS".</p>	<p>PÀGINA 627</p>
<p>Aqui els pensaments son interpretats en el sentit de somnis, records, fantasies o desitjos insatisfets, que després travessen la "censura" i surten a la llum i son con a ocells que volen. La metàfora expressa amb bellesa el caràcter lliure dels pensaments que són com coloms que volen , donat el caràcter naturalment especulatiu de la raó.</p> <p>Després es fa una distinció platònica dels pensaments, d'una banda les "coses" que son "reals", com el gos Santi, que el puc veure o tocar, és a dir aquella realitat sensible que entra pels nostres sentits. D'altra banda la "realitat" dels pensaments, que es mes "verdadera o autèntica" que la realitat de les coses, com diu l'Arís al començament del capítol 4 "quan les coses no són presents no podem estar segurs que encara existeixen; però els nostres pensaments sempre els traginem amb nosaltres. Puc tancar els ulls i fer desaparèixer el mon, però no puc fer desaparèixer els meus pensaments."</p> <p>I han implícites aquí diverses idees filosòfiques importants, d'una banda el fet que la realitat sensible és fugissera i no s'aguanta sempre igual a si mateixa i per tant el coneixement que ens proporcionan els sentits es enganyós, poc fiable. D'atra banda l'idea que l'única garantia d'existència ens ve donada pels sentits i per tant, com diu Berkeley "Quan jo no tinc sensacions o percepcions d'una cosa, no puc estar segur de la seva existencia".</p> <p>Donat doncs que les idees o els pensaments no poden desaparèixer, son sempre iguals a si mateix (poden desaparèixer els arbres, pero no l'idea d'arbre), aquelles han de tenir mes "realitat" que les coses, però no una realitat sensible, sino intel.lectual , o com diriem avui en dia lingüística.</p> <p>Ara bé el problema que es planteja (ja a Platò) es el de quina relació hi ha entre IDEAS i COSES (entre l'idea d'arbre i els arbres que veiem i toquem, entre la idea o pensament d'en Santi i el Santi de debò) i la resposta es que les idees son còpies o imitacions de les coses.</p>	

Però hi ha idees que no són còpies de res, com ara els números; els quals constituïxen un món d'entitats ideals, amb els quals els matemàtics traginen i que no tenen existència sensible.

Hi ha doncs tota una "jerarquia ontològica" de la realitat en el sentit més platònic de la paraula (sense entrar a distingir entre teoria de la realitat i la teoria del coneixement).

IDEAS (còpies de la "realitat")

NÚMEROS (no són còpies de res).

Objectes o coses sensibles.

També hi han d'altres entitats, com ara els sentiments, la realitat dels quals també es dona a la nostra MENT.

En definitiva a més del món exterior, el món interior es extraordinàriament ric i interessant, doncs com diu la Lisa, està ple de SENSACIONS (colors, sabors), RECORDS, SENTIMENTS, PENSAMENTS, ETC, i tota una jerarquia d'entitats, la realitat de les quals no és sensible.

AMBIGÜITAT, PENSAMENT I AUTOCONeixEMENT

En el capítol 4 la Sra. Calvet demana ajut a la Lisa per triar un possible tema de redacció: "la cosa més gran del món".

En Tomás Simón diu: "Quan diu "cosa" que vol dir, es refereix a alguna matèria d'ensenyament com ara la història o la biologia, o es refereix a aquelles coses que es poden tocar i agafar com ara una raqueta de tennis o una pilota de futbol.

Existeixen aquí diverses qüestions com ara la ambigüitat i imprecisió del llenguatge i d'altra banda la distinció platònica, un cop més, entre el món sensible (coses que es poden tocar i agafar) i el món de les idees o els conceptes (alguna matèria d'ensenyament):

En aquest capítol queda palesa la importància del fet de pensar com activitat que permet la comprensió i la dotació de significat a la realitat.

El pensament permet l'enteniment de la realitat, la seva ordenació, el fet que nosaltres els humans ens trobem en un món ple de referències significatives.

El pensament és interpretat com a activitat humana que ens diferencia de totes les altres coses i que permet la comprensió de totes les coses; això fa que el pensament no solament es dirigeixi sobre totes les coses per donar-les significat i fer-les comprensibles, sino sobre si mateix (pensar sobre el pensar), la qual cosa fa que ens autoidentifiquem i compreguem millor el nostre propi funcionament; el funcionament del nostre propi pensament pel qual donem sentit a tot allò que sense ell romandria absurd.

INDUCCIO COMPLETA I INCOMPLETA

En el capítol 5 es planteja les qüestions següents:

a) Si tenim "tots", fins a quin punt podem coneixer les parts:
"alguns", "alguns no".

b) La generalització INDUCTIVA. Com es pot passar del coneixement de determinats casos particulars (alguns) a una afirmació general (Tots).

Si el "Tots", es un número determinat d'individus i conec les propietats d'aquests individus, llavors si dic "alguns", puc dir també "alguns no". Per exemple si jo conec els nou planetes i se que uns tenen satel·lits i els altres no, puc dir: "Alguns planetes tenen satel·lits" i "Alguns planetes no tenen satel·lits".

Ara bé si conec un número de casos (cignes negres), ¿puc dir que "tots els signes són negres"?

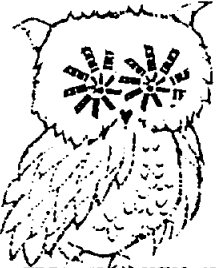
Si jo sé que Mercuri, Venus o la Terra giren al voltant del Sol, ¿puc dir que tots els planetes giren al voltant del Sol?

Si jo trec de la paperina tres caramels i tots són marrons ¿es pot concloure, d'això, que els altres caramels no són marrons, o que tots ho són de marrons?

La qüestió que es planteja es si de l'afirmació "alguns caramels són marrons" puc INDIR RAONABLEMENT, "Tots els caramels són marrons". D'un número de cassos coneguts, puc treure com a conclusió general una afirmació sobre tots els cassos ocorreguts i no ocorreguts. Del fet que fins ara hagi sortit el Sol, puc concloure que demà també sortirà, o que sempre sortirà?

El raonament inductiu suposa un salt arriscat però necessari per les ciències experimentals, i la formació de les seves lleis, basades en correlacions estadístiques.

Es planteja en definitiva el problema de la verificació o falsació d'hipòtesi en les ciències de la natura i la tendència humana a la generalització, la qual ha estat històricament de conseqüències nefastes per determinats sectors de l'humanitat (xuetes, gitanos etc.).

GRUP A1 B 5/6	TÍTOL	P I M I	
	AUTOR	Maria Mercè Planas i Pedrola	
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	E.P. Salvador Vilarrasa (Besalú)	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input checked="" type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input checked="" type="checkbox"/>	PÀGINA 1

La protagonista

=====

"Què vol dir "Pimi"?" "És el nom d'algun personatge estrany o d'algun animal?" "És el nom d'alguna assignatura amb el nom camuflat perquè ens agradi més?" Aquestes oren algunes de les moltes qüestions dels alumnes en el moment de reservar un dels espais de l'horari escolar per fer Pimi.

Però amb una secció ja van tenir suficients motius per acostar-se a la nostra protagonista: s'adonaren que l'espontaneïtat, atreviment, perspicàcia i inquietuds de Pimi són molt similars als seus. A més, la gràcia dels moviments i "sortides" que té són motius suficients per arribar a estimar-la i a posar-se, molt sovint, de la seva part. Aquesta curiositat i les ganes de conèixer les entremaliadures que pot realitzar els fa sentir unes ganes immenses de llegir tota la història per descobrir exactament la seva personalitat.

En les diverses qüestions filosòfiques que es plantegen a partir de cada lectura, els alumnes contesten segons el seu parer, però sempre n'hi ha algun que se sent segur de poder opinar per la Pimi: "Si ella és així, pensaria igual que jo" o "La Pimi diria que això és una excusa i que no serveix en aquest cas".

En definitiva, es pot afirmar que tots estimen la Pimi, ja que fins i tot les petites "malifetes" que realitza en algun moment li són perdonades. I és que tots voldrien ser amics seus, perquè la personalitat de la protagonista resulta del tot captivadora.

El treball posterior =====

Aquest és el primer curs que s'ha treballat un dels programes de Filosofia 6/18 a la nostra escola, i s'ha dut a terme amb el manual de Pimi a 5è i a 6è nivells. Al principi, per tal de fer una mica de seguiment a nivell escolar a l'hora de treballar la lectura, es feien les sessions cada quinze dies, però els alumnes demanaren de sovintejar-les més i així és tal com ho fem ara.

Motius pels quals els atrau treballar Pimi:

-Les qüestions que es plantegen fan pensar molt i resulten divertides i molt curioses, ja que disten molt de ser les

típiques preguntes que ells es fan normalment.

-Tot plantejament té un ampli ventall de possibles respostes, sempre que aquestes tinguin un bon fonament, cosa que no sol passar en una classe normal en la qual solen tenir la raó el mestre i els llibres.

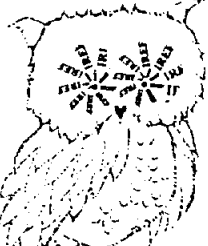
-Els alumnes queden meravellats quan, davant l'exposició d'algun company que sap "parlar molt bé", és a dir, que sap convèncer, ells mateixos són capaços de canviar les seves pròpies opinions, expressades menys òbviament.

-Els encanta aquest treball perquè, en no participar el mestre, se senten més lliures a l'hora d'aportar idees i d'escollir les postures que més els interessan. Això fa que, malgrat que els costi al principi, de mica en mica també s'atreveixen a fer algun comentari els alumnes més tímids o els menys participatius en una classe normal.

-Durant cada sessió elegim un moderador, la qual cosa els permet d'actuar lliurement i justa quan hi ha torn de paraules a la classe. Aquesta "autoritat" d'elegir el participant de la tertúlia els ajuda a ser més responsables i a controlar-se millor l'espontaneïtat quan, en una altra sessió, tornen a formar part de la comunitat de recerca amb la resta de companys.

Malgrat que a principi de curs no teníem gaire clar el seguiment d'aquest pla de treball, les raons esmentades han fet que els alumnes s'afecionessin amb Pimi i que l'escola tingués ganes de continuar la mateixa línia durant els propers cursos.

I és que, fent Pimi, alumnes i professors, tots aprenem.

GRUP <i>Sessió Oberta</i>	TÍTOL	FILOSOFIA 6/18 JN NOU VELL PROGRAMA	
	AUTOR	Irene de Puig i Oliver	
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	I.B. Salvador Espriu -SALT / IREF	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input checked="" type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input type="checkbox"/>	PÀGINA 1

Filosofia 6/18, un nou vell projecte

El projecte "Philosophy for Children", adaptat al català amb el nom de Filosofia 6/18, és un currículum ampli i sistemàtic que té com a objectiu reorganitzar les habilitats de pensament partint de la filosofia com a disciplina fonamental i consisteix en un conjunt de set programes que, aplicats dels 6 als 18 anys, enforteixen la capacitat reflexiva.

Es tracta d'un projecte que es pot enquadrar dins l'amplíssim marc de l'ensenyar a pensar i que enllaça amb la tradició de l'ensenyament del pensament crític.

Cadascun d'aquests programes està format d'un llibre per l'alumne i un manual per al professor que suggereix plans de discussió, exercicis i activitats. Els llibres de l'alumne, en forma de relat, proporcionen exemples de processos de raonament i de manera gradual es va introduint als alumnes a la descoberta de l'entorn, a adonar-se de la complexitat i riquesa del llenguatge, de la lògica, l'ètica, l'estètica i la reflexió sociopolítica. Cadascun d'aquests programes es adequat a l'edat i nivell dels estudiants i cobreix tot l'arc des dels 6 als 18 anys.

Es evident que l'ensenyament de les habilitats intel·lectuals no és patrimoni exclusiu de cap matèria, allí pot anar des de les ciències, la matemàtica, les noves tecnologies, etc...Ja hem passat per moltes modes d'aquestes. Nosaltres, però reivindicuem la filosofia com la més adequada de les disciplines tant pel que fa als continguts, mètodes com finalitats.

La filosofia és la disciplina que té com a preocupació específica el saber i el coneixement. En Sócrates trobem l'exemple de l'exercici d'un mètode dialògic d'indagació i de recerca; Plató utilitza la literatura i especialment la metàfora (o el mite) com a eina didàctica; Aristòtil a l'*Organon* exposa les bases del pensament lògic... i així fins avui. Per què no seguir aquesta tradició i fer amb la filosofia l'aprenentatge del que són les habilitats intel·lectuals que caracteritzen la mentalitat occidental? Perquè no ha de ser també avui la filosofia el punt de partida de la reflexió i la pràctica sobre el saber i el coneixement?

Dintre dels diferents tractaments que hi ha de l'ensenyament de la filosofia aplicada als infants especialment en el món anglosaxó (Shibles, Paul...) creiem que el projecte de Lipman és el que té més solidesa i que ha recollit una experiència més fructífera.

El projecte Filosofia 6/18 reivindica l'entrada de la filosofia a l'escola primària per que és des dels primers anys que els nois adquireixen hàbits mentals, i per que no creiem en l'encotillament de les assignatures per un antic barem de dificultat, o és que les matemàtiques no són prou abstractes pels nois i ningú dubta que el seu ensenyament ha de ser present des dels primers anys de l'escolarització?

El conjunt d'estratègies de pensament que es proposen en aquest projecte són: la definició de termes, l'adquisició de conceptes, la construcció d'hipòtesis, la descoberta d'alternatives, la inferència, la formulació de qüestions, generalitzar, justificar, donar raons, usar criteris, descobrir les ambigüetats, vaguetats i fal·làcies del llenguatge, establir relacions, formular explicacions causals, l'ús dels raonaments lògics: inductius, deductius i analògics, la descoberta de contradiccions i pre-judicis, etc...

Per aplicar aquest programa cal una formació. És per això que a molts dels països que han implantat algun dels cursos del currículum hi ha institucions que asseguren aquesta formació. Així és el que fa l'IREF a Catalunya; prepara cursos d'inciació en el mètode, procura formació filosòfica als mestres i professors, estableix un sistema de seguiment de l'experimentació i en fa l'avaluació.

El·ls premisses teòrics

.Les capacitats intel·lectuals es poden desenvolupar. Si bé la intel·ligència té un component hereditari influent, certes facultats i aptituds intel·lectuals es poden millorar.

.En educació és més essencial la qualitat del desenvolupament intel·lectual que no pas la quantitat d'informació.

.L'ensenyament de les habilitats de raonament és lent, molt lent i cal disposar de molt temps per poder-les interioritzar.

.El treball conceptual amb els nens es possible

Els principis metodològics bàsics són el desenvolupament de les capacitats lògica i conceptual des del diàleg i la discussió racional que possibilita un ensenyament no doctrinari, estimula la pluralitat del pensament i procura l'aplicació dels resultats.

La pràctica docent es concreta en un diàleg fet per un conjunt d'alumnes, el que s'anomena la comunitat de recerca, que treballa conjuntament per discutir, aclarir i interpretar aspectes directament lligats a la vida i als interessos dels alumnes. El mestre fa de conductor, dirigint les sessions per tal de facilitar i estimular el propi raonament dels alumnes.

La classe es converteix en un laboratori d'investigació on el debat i l'autocorrecció i la consciència de treball d'equip formen un sol cos.

Es ben clar, suposo, que no es tracta de saber què han pensat els grans filòsofs sinó d'exercitar la capacitat de raonar i anar avançant en la construcció un pensament propi amb rigor i sentit crític, aprofitant el camí que durant segles han anat desbrossant els pensadors.

La lògica esdevé l'eix vertebrador de tot el currículum. Com a part fonamental de la filosofia que ajuda a explorar recursos, tècniques i esquemes lògics que donen consistència al raonament i a l'argumentació (Ensenyar a pensar)

Els resultats d'aquest projecte no es medeixen des de dins, és a dir no hi ha una avaluació interna de les classes de filosofia, al que es medeix, és l'augment de les capacitats lingüística i matemàtica que s'avaluen des de cadascuna d'aquestes assignatures

Hem assenyalat que hi havia moltes experiències en l'ensenyament del pensar. I també que algunes d'elles tenien com a fonament la filosofia, perquè ens hem inclinat per la traducció, la difusió i el seguiment experimental del projecte "Philosophy for Children"?

Assenyalarem només algunes avantatges respecte a altres propostes amb la pretensió polemitzar. La forma de decàleg és purament anecdòtica i en cap cas es tracta d'il·luminació divina:

1. Basat en una lògica, però especialment en l'ús lingüístic de la lògica, una lògica informal =/ programes de lògica formal que també pretenen estimular les habilitats de pensament
2. Les quatre grans megaestratègies són absolutament presents en el desenvolupament de les classes de filosofia 6/18. La classe s'inicia amb una lectura en veu alta; el diàleg, escoltar i respondre són la base del projecte i poc a poc, de manera creixent, es va introduint l'escriptura fins al punt que el programa Soki sobre estètica està basat en la reflexió i experimentació de la creació literària. =/ Són tractades de manera integrada dins la marxa de l'assignatura, sense fragmentar-les o parcialitzar-les en exercicis de contingut acadèmic
3. El material elaborat, sobre el que treballa l'alumne parteix de les experiències emocionals dels nois a través de la identificació o refus dels personatges o situacions que configuren la trama de la narració. =/ A diferència dels projectes que estimulen la capacitat intel·lectual en sec, a base d'exercicis potser molt ben elaborats que, però no motiven afectivament l'alumne
4. Conjuga perfectament el creixement individual i el col·lectiu, perquè els nois van madurant cadascu al seu ritme ajudants per la investigació en comú. =/ A diferència de les propostes d'ensenyament individualitzat i de les pràctiques de l'ensenyament exclusivament col·lectiu
5. És un projecte que fa virtut de l'error. A les classes de filosofia no hi ha punició ni càstig. L'error, quan es comet, és analitzat i contrastat per la comunitat i per tant esdevé font de superació. =/ Com a revulsiu de les classes tradicionals, on hi ha un mag, el mestre, que té la solució de totes les coses i administra el saber amb elogis o represàlies.

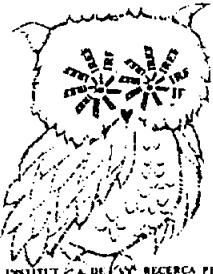
6. És un projecte autoconnectiu. No és el mestre que detecta l'error i el corregeix, els mateixos alumnes, usant els mecanismes propis de la recerca, fan notar els errors comesos i busquen les formes de posar-hi remei. =/ Deixa fora els programes obsessionats amb la correcció immediata
7. El criteri és l'instrument fonamental que s'aplica als judicis. No es tracta en absolut que els nens donin la seva opinió, sinó que la fonamentin i per tant que busquin els criteris de la seva argumentació. =/ És desdibuixa dels tradicionals debats o assemblees on sembla que tothom té raó i on la màxima aspiració és que els alumnes expressin la seva opinió.
8. És un projecte sensible al context, és a dir que usa la reflexió a partir de les experiències pràctiques o si volen està lligat a la vida quotidiana del nen, no per quedar-s'hi sinó com a trampolí cap a una reflexió teòrica que acaba concretant-se en la pràctica. Hi ha correlació directe entre les habilitats que es treballen i els interessos particulars dels nens. =/ S'allunya dels projectes de lògica formal que queden distants de l'experiència de l'alumne, i en canvi n'aprofita els avenços per tal de fer-lo més crític en les situacions concretes
9. És tracta d'un projecte amb un material propi, molt ben travat, però que ahora és obert a totes les iniciatives: altres lectures, invenció de nous exercicis, projecció de films o documentals, transgressions temàtiques, etc. =/ Deriuig qualsevol encorsetament d'escola, predica la pluralitat i accepta de bon grat totes les aportacions que el puguin millorar
10. És totalment compatible amb l'ensenyament de la informàtica. Prepara als nois per a tasques específiques que exigeix el domini de l'ordinador: planificació, anticipació, descomposició dels problemes, generació d'hipòtesis, procediments heurístics, importància en la precisió del llenguatge, eludir la complexitat innecessària, trobar diversos camins que portin a la solució, distinció entre errors sintàctics i conceptuals....

Aquest projecte té al seu darrera tota la tradició filosòfica i particularment la vessant crítica que dona suport i consistència al seu contingut.

La gran avantatge de l'aplicació del currículum FILOSOFIA 6/18 és que aporta totes les habilitats que són importants en l'aprenentatge: les microestratègies fonamentals per a cada matèria acadèmica, però a més és un projecte educatiu per a l'acció que contempla de manera integrada en el treball formatiu, que es pot treballar sense pressions de programes o avaluacions, permet l'autocrítica i enforteix l'experiència del treball en comú. I finalment, l'experiència ens confirma que la seva aplicació promou el respecte pels altres mentre reforça el propi pensament.

Filosofia 6/18 és un projecte sobre habilitats de pensament que, partint d'una de les disciplines més antigues, fa una aposta de futur.

Maig, 1990

GRUP A 1/2 B 5/6	TÍTOL	VALORACIÓ DEL PROGRAMA "PIMI"	
	AUTOR	Albert Rigol	
 <small>INSTITUT PAU VILA RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	C.P. Pau Vila / ESPARREGUERA	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input type="checkbox"/>	PÀGINA 1

2a sessió-ANALISI DELS PROGRAMES

1-AFORTACIONS DEL PROGRAMA

a-Des del punt de vista metodològic

.Fomenta la participació a l'hora d'escullir els temes, de discutir-los, a l'hora d'escriure idees i conclusions a la llibreta. Segons els temes hi ha nens que s'impliquen més unes vegades que altres.

.Ajuda als nens a fer-se entendre pels altres, intentant buscar la manera millor d'expressar-se per tal de ser entesos. Alhora, la necessitat de fer-se entendre, fomenta l'interès per estructurar les pròpies idees, i representa, per tant, un cert avanç en la consciència i el coneixement.

.Els nens s'adonen de que un mateix tema pot tenir diverses interpretacions i que cal respectar-les. Fomenta per tant la capacitat de situar-se en altres punts de vista i el relativisme com a mètode.

.Potencia la capacitat de saber raonar les seves idees i de reconèixer el valor d'un bon argument.

.Evidencia el paper de la interacció entre iguals en la construcció de nous coneixements.

b-Des del punt de vista dels continguts

.Va molt bé en alguns aspectes de reflexió sobre el llenguatge a nivell concret com:

- definicions i descripcions.
- fer comparacions i metàfores.
- descobrir semblances i diferències.
- ambigüetats...

i transferible a les pròpies vivències. Lliguen aquests aspectes amb la seva experiència, per la qual cosa no ho obliden fàcilment.

.En aquest sentit, cal valorar com a molt interessant la correspondència escolar que em encetat amb l'escola Rafal Vell de Palma, partint de l'interès comú que despertava el treball de Pimi: els nens es comenten aspectes del que més parlen o els agrada més o menys.

.En altres aspectes del llenguatge que requereixen més capacitat d'abstracció, (analogies, per ex.), els nens no hi entren, perquè no lliguen el significat present en el llibre amb vivències que puguin ser prou significatives per a ells per tal de ajudar-los a fer aquest salt en el pensament.

.Quan surten temes més generals, com somnis, preguntar-se sobre les coses com fa la Pimi, o alguns altres que qüestionen una certa moralitat social, els nens tenen curiositat, però no arriben a aprofundir. Es queden en un nivell personal i els costa de generalitzar.

2-INCIDENCIA DEL PROGRAMA DE FILOSOFIA EN ALTRES MATERIES

.Hi ha una gran dificultat per valorar en un sol curs les repercussions que pot tenir el programa de filosofia en altres matèries, especialment si tenim en conte que les habilitats i capacitats que es puguin manifestar en un camp o un contexte determinats, sovint es perden o dilueixen quan es canvia de marc, posant-se de manifest altres dificultats.

.Certament, creiem que hi han aportacions que han de convergir amb altres matèries, i sense valorar si poden ser determinants en la construcció d'habilitats, actituds o coneixements, poden ser les següents:

- Les capacitats de comprensió orals i lectora.
- " " d'expressió oral. (i escrita?).
- La reflexió sobre semblances i diferències com a mecanismes de definició de propietats i de generalitzacions.
- La construcció d'actituds útils en altres matèries:
 - .curiositat i capacitat d'interrogació
 - .respecte pels arguments (i les proves)
 - .flexibilitat i relativisme
 - .reflexió crítica
 - .sensibilitat cap els altres
 - .Obertura en la transformació de les idees...
- Id. de la construcció de procediments:
 - .formulació de preguntes
 - . " " de diferents possibilitats (variables, hipòtesis...)
 - .Capacitat d'interpretació de la realitat.
 - .Habilitats del raonament inductiu (deductiu?): inferències...

-Id. de l'adquisició de certes capacitats lògiques i la seva aplicació en altres matèries: reconeixent les mateixes arrels en les operacions lògiques, el que no sabem és com el treball en un camp permet la transferència als altres.

-Relacions lògiques en el llenguatge:
. classificació i subclasses: alguns, tots..
. relacions múltiples: això és tal i també qual..
. " " d'ordre: gran, major, pare, avi, + ...
. connexions lògiques: a causa de, perquè, encara que...

-En mates: relacions de part a tot, classificacions, ordenacions, inclusions, relacions entre col·leccions: correspondència, inclusions, subordinacions, interseccions.

Equivalència. Identitat.

Anàlisi proposicional combinatori: implicació, exclusió, incompatibilitat.

Successions temporals i espacials.

Reciprocitat, reversibilitat i flexibilitat

Pensament causal. Relacions d'ordre.

Com ja hem dit, creiem que el problema no està en buscar arrels comunes, sino en reconèixer la dificultat de la transferència i millorar els mecanismes per facilitar-la. Creiem que això depèn en gran part de :

. El nivell de complexitat objectiu del camp-matèria, tema, conceptes... etc sobre el que treballarem.

. El coneixement que el nen (i nosaltres) té sobre aquest tema, és a dir la quantitat d'informacions, coneixements pràctics, vivències i idees útils que pugui relacionar significativament per a ell.

. La presa de consciència sobre els objectius i els camins per arribar-hi, en aquest cas, referit a qualsevol camp en que el nen hagi arribat a dominar aquestes capacitats.


3-SIGNIFICAT PER AL PROJECTE EDUCATIU

. A partir del treball amb Pimi, tenen sortida inquietuts i pensaments que no tenen lloc fàcil en altres matèries del currículum. En aquesta reflexió mútua, el mestre també pensa sobre molts aspectes que li havien passat per alt.

. Permet exterioritzar sentiments molt íntims, posant-los en comú i buscant respostes en el context familiar. Aquesta projecció del programa en la família, que s'ha donat com a mínim massivament en dues ocasions, permet aplicar les discussions en un pla nou i a vegades sorprenent.

. Permet als mestres (i als nens entre sí) conèixer el que pensen els nens sobre vivències molt properes, i que d'una altra manera costaria més de conèixer. Facilita, per tant una més gran comprensió de les actuacions i maneres de ser dels nens i ajuda a respectar les seves idees i opinions.

*A l'escola manca un espai de temps per intercanviar sistemàticament informacions i experiències entre nosaltres, recercar nous instruments i aprofundir en el programa.

GRUP	TÍTOL	Els tres primers capítols de PIMI	
A 2 B 5/6	AUTOR	Dolors Llach	
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	C.P. L' AULET - CELRÀ	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input type="checkbox"/>	PÀGINA 1

Començarem per explicar que el nostre grup (7^e) ara estem treballant el capítol 4^{ent} de la història de la Pimi.

Mentre vam anar fent els tres primers capítols els treballàrem en tres moments:

- Lectura (utilitzant diverses maneres de fer-la)
- Discussió d'allò que més interessava als alumnes.
- Plans de discussió i exercicis proposats en el manual del mestre.

Pel que fa a la lectura, cal assenyalar que, en general, interessa a tot el grup-classe. Els nens no es cansen de llegir i sempre demanen per llegir més episodis. Aquesta lectura, la fan a consciència ja que saben que d'allò que estan llegint en sortiran les propostes que comentarem i discutirem.

Quan es tracta de triar alguna de les propostes, per tal de discutir-la; el que he notat és que, sovint, hi ha nens/nenes que voten la proposta que ha fet un seu company, en funció de qui és aquest i no de la proposta més interessant (qui fa la proposta més que la proposta per ella mateixa). Aquest és un punt que hem d'intentar solucionar.

A mesura que hem anat avançant el curs ha millorat la participació en la proposta de temes. Al principi, només feien propostes tres o quatre persones i sempre les mateixes, però, de mica en mica, la cosa s'ha animat i pràcticament tots els nens han fet les seves propostes en una o altra sessió.

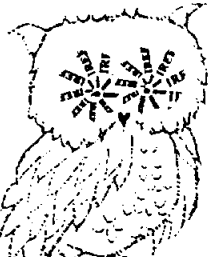
Respecte a com han anat les discussions, voldria apuntar que els nens es van acostumant a demanar paraula, a escoltar els companys i raonen les seves opinions. També crec que és important el fet que normalment dirigeixen les respostes als companys i no a la mestra.

Dels exercicis proposats en el programa n'he fet pocs, ja que als nens no els interessa treballar-los i ho fan d'una manera molt forçada, sense interès.

En general hem treballat allò que despertava la curiositat i l'interès dels nens, i en la mesura que ha estat possible, he anat introduint conceptes i elements de reflexió proposats en el programa.

En aquest quart capítol deixarem de banda els exercicis proposats i només tractarem qüestions que proposin els mateixos alumnes, a partir de la lectura. Crec que alguns exercicis són més adequats per a una classe de llençuatge que no d'ètica.

<u>Alumnes</u>	<u>21</u>
- No raonen les opinions	2
- No intervien en les discussions	2
- Cohibeixen els companys	1

GRUP	TÍTOL	UNA PROPOSTA DE TREBALL TRANSDISCIPLINAR AMB "L' ARIS"	
	AUTOR	ISABEL CAMPO / CARME GIMENEZ	
	ESCOLA/ INSTITUT		
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input type="checkbox"/>	PÀGINA 1

INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT

3er. A Nocturn - Curs 88/89

Treball durant tot el curs de manera sistemàtica amb "La descoberta de l'Aristòtil Mas". Interdisciplinària amb l'assignatura de Francès que utilitza el mateix llibre amb els alumnes del curs que fan francès, però respectant les dinàmiques pròpies de cada classe: no es preten pas que una sigui continuació de l'altra.

1- Introducció a la filosofia: anàlisi d'expressions on surt la paraula "filosofia", ¿què és una actitud filosòfica?, la conversa i el diàleg com a forma de reconeixement propi, de relació amb els altres i d'adquirir compromisos i riscos.

2- Filosofia: Lectura del capítol I de "La descoberta de l'Aristòtil Mas". La discussió sobre el capítol es va centrar en dues qüestions: l'Aris pensa per tal de buscar una resposta i el fracàs o error representen per ell una motivació per avançar (no ho assumeix com a tal fracàs).
Després de "fer la pissarra", el tema triat a discussió va ser la regla d'inversió de les oracions. Doble qüestió: ¿quina és la regla que ha trobat? - ¿cóm hi ha arribat?
Ens vam centrar en intentar aclarir i entendre quina és la regla. Assenyalen que hi ha un doble descobriment: primer, que les oracions no es poden invertir impunement, i segon, la puntualització respecte del "Cap" i el "Tots".
Hem llistat i analitzat les frases que surten en el text per tal d'arribar a la noció de "forma lògica". Hem vist que aquesta simplificació del llenguatge corrent serveix per mostrar amb claredat quina és la relació entre el subjecte i el predicat d'aquestes oracions i que això és precisament el que justifica que unes es puguin invertir i altres no. Hem fet exercicis de normalització i hem descobert el cas de les tautologies.
La següent discussió es va centrar sobre el tema de la utilitat de la regla: ¿per què li serveix a l'Aris? i ¿quin és el seu àmbit d'aplicació?. Respecte de la primera qüestió assenyalen que: ha après alguna cosa, ha descobert una regla, pot contestar preguntes i està satisfet. Respecte de la segona fem un anàlisi del raonament de la sra. Oliver comparant-lo amb el raonament de

l'Aris a la pàgina 1. En l'anàlisi del raonament de la sra. Oliver plantegen que està fent una generalització injustificada, amb la qual cosa ens queden sobre la taula dos temes: ¿cóm sabem que una oració és verdadera? i ¿quan una inducció és correcta? Per recopilar aquest tema, introduïm el concepte de raonament i de forma i contingut. Treballem amb el llibre "Diàleg" i amb "Aprendre a Raonar" totes aquestes qüestions i anotem les que ens han quedat sense discutir.

2-Francès: Vam començar a partir d'un text comú: el capítol primer de "La descoberta". Els alumnes, després de fer una lectura en català a la classe de filosofia, van contestar en francès algunes preguntes de comprensió general:

- Harry qui est-ce?
- Où est-il quand l'histoire commence?
- Est-il en classe de latin? etc. etc...

Vam rellegir el capítol en francès per tal de buscar vocabulari i poder respondre algunes preguntes.

Es pot treballar i revisar l'estructura de: présent duratif et passé récent, a partir de les frases del text: "il était en train de parler du système solaire" "il venait justement de lire dans l'encyclopédie".

Es poden introduir també les oracions condicionals irrealis en el present i irrealis en el passat a partir de "si Harry ne s'était pas endormi cela ne serait probablement arrivé".

Apareix també l'ús del passé simple que normalment no han vist mai. Hem explicat la seva formació i hem repassat el passé composé que és el temps verbal que ells utilitzaran normalment.

Continuem la dinàmica del diàleg a partir de la pregunta:

- "quelle était la question que le professeur avait posée à Harry?" i hem buscat la resposta en el llibre

- "qu'est-ce qu'il a répondu?" "c'est une planète"
- "pourquoi s'est-il trompé?" "parce qu'il s'est endormi"
- "Vraiment?" Hem buscat la frase al llibre i hem trobat "il s'est égaré"

Hem treballat la diferència entre "adormir-se" i "despistar-se"

- "quand il s'est égaré, à quoi pense-t-il?" "A un gros soleil rouge et à toutes les planètes tournant régulièrement autour de lui"

- "comment cela a continué?" "les autres ont ri"
- "pourquoi ont-ils ri?" "parce qu'il s'était trompé"
- "ça se passe normalement en classe?" "Oui" "Pourquoi?"
- "essayez de réfléchir à ça"

Sobre aquest tema es pot fer tot una discussió

Continuem el diàleg:

- "comment se trouve Harry après qu'il n'a pas su répondre?" "il était perplexe". "Pourquoi?" "Parce qu'il ne comprenait pas pourquoi il s'était trompé?"

- "qu'est-ce qu'il a fait après?" "il a découvert qu'on ne peut pas renverser des phrases et il a trouvé des exemples"

- "à qui a t'il raconté sa découverte?" "à Lisa"

- "qui est-ce?" "c'est sa copine"

- "était-il fâché avec elle?" "Non" "Pourquoi?" "parce qu'elle n'avait pas ri en classe" (introduir el verb "rire" "rigoler" "se moquer")

- "Lisa s'intéresse à cela qu'il vient de lui expliquer?" "non elle ne s'y intéresse pas" (introduir el verb "s'intéresser à/y")

- "qu'est-ce qu'elle fait avant de répondre?" "elle pense" "elle réfléchit"

- "quelle est la phrase que Lisa a donné a Harry?" Buscar-la al llibre.

- "qu'est-ce qui se passe avec cette phrase?" "Avec celle-la la règle d' Harry ne fonctionne pas"

- "Pourquoi?" "parce qu'elle est différente"
- "qui est-ce qui a découvert ça?" "c'est Lisa"

Llegim en francès el darrer paràgraf i treballem com Harry va poder utilitzar la regla a casa seva.

Buscar en el text els diferents adjectius que serveixen per posar de manifest com es troba Harry davant les diferents situacions i tractar d'explicar perquè:

- "il était triste" ("parce qu'il n'a pas été capable de répondre au professeur")
- "il était perplexe"
- "il était fasciné"
- "il était enchanté"
- "il était stupéfait"
- "il se sentait pris en défaut"
- "il était excité"
- "il était plus heureux qu'il ne l'avait jamais été"

Discussió sobre:

- "pourquoi n'est-il pas content au début et est-il heureux à la fin?"
- "quel a été le schéma qu'Harry a suivi pendant sa réflexion?"

Hem resseguit la segona qüestió:

- "on lui a posé une question"
- "il n'a pas bien répondu"
- "la classe se moque de lui. Il se sent mal"
- "il se demande où est l'erreur"
- "il essaie de définir le problème. Il croit qu'on peut renverser toutes les phrases et qu'il a découvert une règle."
- "il explique ça à Lisa"
- "il se rend compte que sa règle ne marche pas"
- "Lisa lui montre où s'est-il trompé: les phrases avec 'tout' sont différentes de celles avec 'aucun'".
- "Il peut employer sa règle à la maison".

Discussió sobre: "éproouvent-les élèves le même sentiment qu'Harry en classe quand ils se trompent?"

Hem treballat a continuació el poema de Prévert "Le cancre". Hem insistit en dues qüestions:

- "est-ce que l'enfant a le même sentiment qu'Harry? Pourquoi?"
- "Imaginez quel dessin du bonheur a-t-il fait"

Hem treballat també un text de Tournier del llibre "Gaspard, Melchior et Balthazar" que planteja el problema d'un cometa i l'explicació que un astròleg fa d'aquest fenomen.

Plà de treball: lectura i comprensió del text

preguntes sobre el text

explicació d'algunes paraules i estructures

revisió d'alguns verbs ("apparaître" "disparaître" "connaître" "reconnaître")

Vam introduir la discussió a partir de la pregunta "Comment se trouve Barka-Mai?" "Est-il perplexe?, est-il content?, est-il stupéfait?" "Non, il est effrayé" "pourquoi?" "parce qu'il ne réfléchit pas. Parce qu'il n'essaie pas de comprendre"

- "est-ce qu'il a fait le même qu'Harry avec son problème avec la comète?"
- "est-ce que Gaspard peut aider Barka-Mai à résoudre le problème?"

Varem discutir la diferència entra la conversa de Lisa i Harry i

la conversa entre Gaspard i Barka-Mai

3-Filosofia i Francès- Visita a l'exposició de Matisse (exercici adjunt) - Treball amb la primera part del capítol X de "La descoberta de l'Aristòtil Mas" . Discussió sobre tenir sentiments i expressar sentiments lligada a la diferència entre conèixer una cosa i percebre una cosa; consideració de l'art com quelcom artificial que pot expressar sentiments i comparació amb les paraules : "les paraules són artificials, el que no és artificial és el que signifiquen les paraules". L'Art com a composició formal.

4- Imatges mentals . Inici del 2on. trimestre amb l'exercici 3.16 del manual: dibuixar la teva imatge mental del poema

"Em pregunto ara on serà
amb libèl.lules jugant
el meu fillet que ha marxat"

Comparació de les imatges de cadascú (veure amb el pensament) i discussió sobre quina és la més vertadera. (la de l'autor diu algú).

5-Filosofia- Lectura del Capítol 3. Tota la pissarra gira al voltant del tema del pensament. Intentem aclarir el concepte i ens queda:

- Pensar és una activitat mental que inclou la imaginació (projecció vers el futur), la memòria (presència del passat) i la intel.ligència (raonar: resoldre problemes).

-El pensament a vegades s'elabora amb imatges (records i imaginació principalment) i d'altres s'estructura de manera simbòlica (raonar, sentiments, paraules).

-Pensar no és copiar la realitat sinó re-elaborar-la. Importància del llenguatge.

-Somiar no és pensar: la diferència passa per la consciència.

Intentem aprofundir aquestes qüestions amb les eines culturals que tenim a l'abast: la psicologia, la psicoanàlisi i la història de la filosofia. Treballem amb el llibre "Diàleg" els dos primers temes i veiem la pel.lícula "Freud" de Jonh Houston. Les conclusions són les següents: el pensament pot actuar sobre el nostre estat físic i el pensament conscient i l'inconscient tenen regles diferents (la de l'Arís no és compleix) i un origen diferent.

Entrem en l'estudi del pensament conscient (que s'ha definit com aquell que es coneix a si mateix, que pot ser modificat a voluntat i que pot justificar-se) i el seu origen. Agafem dos textos clàssics del s. XVII, Descartes i Locke per reflexionar sobre el tema. En la discussió del textos algú assenyala que es pot entendre el subjecte al mateix temps com "una cosa que pensa" i un "full en blanc" en el sentit de que té determinades estructures que el permeten organitzar les dades de l'experiència. La consideració del coneixement (activitat particular del pensament) com una relació ens porta a la necessitat d'esbrinar quins són els mecanismes de que disposa el subjecte per poder conèixer i quins són els elements que integren el coneixement. Parlem de la percepció, la intuïció, les experiències, la memòria, les idees, els noms, la reflexió i la comparació.

Centrem la discussió en el tema dels noms i les idees. S'estableix una diferència entre els noms propis, que serveixen per identificar, i els noms comuns que representen conceptes. La possessió de conceptes és fonamental per pensar: el pensament només és possible per conceptes en tant que aquest ens permeten classificar la realitat, conèixer els objectes i entendre'ns millor. Algú assenyala que "quan aprenem una llengua estrangera, no n'hi ha prou amb aprendre el nom (codi) sinó que cal aprendre també el concepte: un concepte pot tenir dos noms i un nom pot fer referència a diferents conceptes".

Ens dediquem a reflexionar sobre els conceptes. Fem exercicis de classificació i veiem que alguns conceptes comparen i d'altres no. Llegim el que diu sobre la qüestió el llibre "Diàleg" i el segon capítol (pàg. 33 a 47) de "Introducción al conocimiento científico". Tot això ens porta a diferenciar els conceptes classificatoris, comparatius i mètrics i a discutir tots els problemes relatius a la classificació: precisió dels criteris, definició de l'àmbit, arbitrarietat de les divisions, diferències entre classificar i ordenar....

Passem del conceptes als judicis i pre-judicis en relació a l'incident de la Loli i la sra. Calvet

- Tot aquest treball es podria resumir sota el títol "De veure a pensar". En relació al que hem fet a filosofia i a classe de francès, en acabar assenyaem que hem deixat sobre la taula l'explicació de què passa durant el s. XVII en l'àmbit de la reflexió filosòfica.

5-Francès- Els alumnes han explicat en francès les idees que sobre el capítol 3 havien sortit a la classe de filosofia. El que més els hi havia interessat era el problema de les idees i el seu origen.

Vaig preguntar si els hi semblaria interessat conèixer què havien dit sobre el tema alguns pensadors francesos del segle XVII. Vaig fer una introducció sobre el segle XVII a França i els hi vaig donar un esquema per treballar a classe. Vam parlar de Descartes subratllant que és el primer que va utilitzar el francès com a llengua culta. Vam treballar el text del "Cogito" i alguns "Pensees" de Pascal. Després vaig introduir La Fontaine i a classe vam llegir la faula "Le savatier et le financier" a partir d'un text bilingüe català-francès. Discussió a classe sobre la idea de la felicitat a la faula i "qu'est-ce que le bonheur pour toi?", "est-ce que tous les hommes sont hereux en faisant les mêmes choses?" (possibilitat de reprendre el tema a filosofia mirant que han dit sobre la felicitat diferents pensadors)

A nivell de gramàtica vam revisar l'estil indirecte a partir de l'imperatiu: "gardez les écus avec soin"

"prenez ces cent écus"

"rendez-moi mes chansons"

Treballem una altra faula: "La mort et le bûcheron", de la mateixa manera i hem discutit les diferents interpretacions de la mort. Es pot comparar amb la faula d'Esopo i la de Boileau i veure les diferències i similituds amb La Fontaine. Seria interessant treballar també la cançó "Pauvre Martin" de Brassens,

fent una anàlisi del camperol a ambdós textos. Es pot utilitzar també l'exercici 6.11 del manual de l'Aris.

Els alumnes van fer un treball per escrit sobre la seva idea de la mort i el més enllà. A partir d'això vam discutir a classe els diferents punts de vista que apareixien. Eren força variats:

- el record
- el no res
- la reencarnació
- la transformació en una altra matèria
- "hay alguna cosa pero no se qué"

Hem parlat sobre el teatre: Racine, Corneille, Molière. En particular hem treballat Molière i "Le misantrophe" llegint alguns textos a classe i anant a veure l'obra que en aquests moments es representava a Barcelona.

6-Filosofia i Francès-Visita a l'exposició de Henry Laurent . Treball sobre el capítol X de "La descoberta de l'Aristòtil Mas" i reflexió general sobre l'Art com a creació o imitació. (exercici adjunt).

7-Filosofia: Lectura dels capítols 4 al 8 de "La descoberta de l'Aristòtil Mas". Fem una pissarra sobre els temes o qüestions que els han agradat o intrigat en aquests cinc capítols. Discutim primer la idea "no hi ha cap fet en el món que sigui tan meravellós com la nostra comprensió d'aquest fet". Considerem que hi ha fet que un cop entesos poden ser meravellosos però que el mateix fet d'entendre és meravellós perquè ens permet anar avançant i perquè en definitiva la comprensió i el coneixement són actes de creació nostres.

Després entrem a considerar la frase "Sap el que es fa" del capítol 5. Intentem entendre què vol dir aquesta frase: conèixer una cosa (per exemple quan parlem d'un lampista) i tenir consciència (poder avaluar les conseqüències d'una acció). Això ens porta a diferenciar entre: ser conscient (saber conèixer/ posar atenció), tenir consciència (poder avaluar els fets i principis/poder avaluar la pròpia conducta d'acord amb les normes que hem acceptat com a nostres) i tenir moral (tenir principis, valors, ideologia).

¿Tot això està a les nostres ments? Passem a llegir el capítol 6 amb atenció per poder tractar aquest problema i com a punt de partida intentem aclarir quines són les diferents definicions de ment que allà es donen. En la discussió de classe el problema es planteja a través de dues qüestions:

- Hi ha coses que no es poden veure ni tocar però que sembla que existeixen. Nosaltres pensem i sabem que pensem, i d'alguna manera podem "veure" els pensaments dels altres a través de la seva conducta. (De fet, això és la recopilació de tot el treball anterior sobre el pensament).

- Els humans "sabem el que ens fem": sembla que tenim consciència del que fem i de perquè ho fem.

Tot això ens va portar a pensar que hi ha alguna cosa que correspon a la paraula "ment" i que no és exclusivament el cervell, tot i que té a veure amb l'activitat d'aquest organ:

sense cervell no hi ha activitat mental.

Hem donat diferents definicions de la paraula "ment":

- Funció del cervell. Anàlisi del concepte de "funció"

- Quelcom que es va contruint a través de les experiències. Full en blanc que es va omplint. S'assenyala que les experiències que cadascú té depenen de diferents factors: la pròpia estructura fisiològica, la capacitat per establir relacions, les circumstàncies amb les que em trobi, la societat on m'he criat, etc. (Es recull aquí tot el que s'havia discutit sobre el tema de l'origen del pensaments).

- La ment com a gram magatzem: idees, records, sentiments...

- La ment com una activitat de relació

- La ment com un teatre o representació. Relació amb el tema del pensar com una "parla interior".

- La ment com a llenguatge: sense llenguatge no podríem pensar.

Observem com més que definicions hem establert intents d'explicació i que potser tenen molt a veure les unes amb les altres de tal manera que es poden incloure.

Tornem al tema de les ments dels altres i considerem que jo puc saber que els altres tenen ment perquè observo la seva conducta i perquè faig un raonament analògic respecte de la meua pròpia conducta.

Arribats aquí, la profe fa una petita explicació de com ha estat tractat el problema de la ment al llarg de la història de la filosofia: postures dualistes, el marxisme i la filosofia del llenguatge.

A la llibreta d'un alumne (Eustasio Gavilan) trobem un esquema que estableix una relació entre totes les definicions anteriors i considera que els punts centrals són que "sin lenguaje no hay pensamiento" y "a través del lenguaje se puede saber cómo piensa una persona"; a continuació afegeix: "En la clase de francés nos pasó la profesora un texto que era una entrevista al escritor chileno José Donoso, en la cual le hacían una pregunta que era para él escribir o porque escribía, bueno, resumiendo, al final de la entrevista el escritor hacía una afirmación que a mí me llamó grandemente la atención y que puede tener relación con lo anteriormente comentado sobre el lenguaje. La afirmación era ésta: "La mort c'est l'absence de langage", LA MUERTE ES LA AUSENCIA DE LENGUAJE". (Cal fer notar que el text a que fa referència l'alumne es va passar a final de curs).

Z-Francès- Capítol 6 de "La découverte d'Harry". Hem treballat aquest capítol perquè és el que havien escollit a classe de filosofia. Hem llegit a classe tot el capítol en francès, aclarint els dubtes de vocabulari i explicant alguna estructura gramatical. Cada professor, en llegir el text amb els seus alumnes, decidirà quines estructures gramaticals caldria explicar, a partir del problemes i dubtes que els alumnes plantegin.

Discussió: A partir de la pregunta sobre quines idees o qüestions del capítol els hi havien cridat l'atenció, un alumne va suggerir: "l'attitude des parents de Jill" "Pourquoi?" "Parce qu'ils l'écoutent"

Hem intentat veure les relacions dels alumnes amb els seus pares

i hem fet un exercici que consistia en definir-les a partir d'adjectius. Han sortir adjectius com:

- "affectueux"
- "sympathiques"
- "tendres"
- "géniaux"
- "superbes"
- "normaux"
- "chouettes"
- "détestables"
- "odieux"
- "agréables"
- "respectueux"

Hem parlat quins són els temes de conversa habituals amb els pares. Tothom estava d'acord en que normalment només n'hi ha dos: "les études et le travail". També tothom estava d'acord en assenyalar que amb els amics els temes de conversa són diferents.

Hem fet dos exercicis escrits:

a) "A propos du bonheur" - A partir de les seves idees sobre la felicitat vam fer una discussió per intentar veure quins eren els punts comuns. Un alumne va dir que "només els nens poden ser feliços ja que els adults viuen en una situació d'ansietat contínua". Varem discutir sobre quines coses fan feliç o desgraciat a un nen i quina relació té això amb els problemes dels adults. Casi tots van estar d'acord en que és més fàcil ser feliç quan s'és un nen perquè no t'adones dels problemes. Va apareixer el concepte de lucidesa. Un alumne va dir "la lucidité empêche d'être heureux". Vam treballar per escrit: "qu'est-ce-que tu aimes mieux, être heureux ou être lucide?". Després d'aquesta reflexió per escrit vam tractar de posar en comú el que pensava cadascú; quasi tots preferien ésser lúcids perquè entenien que la lucidesa és en sí mateixa una manera de ser feliç. Vam comentar després el poema de Paul Eluard "Jeûnisse engendre jeûnisse".

b) "Les différences entre les parents et les amis" - Després del treball per escrit, oralment vam tractar de veure les diferències entre els amics i algú de la família. En la discussió vaig utilitzar algunes de les preguntes del manual del FIMI del capítol I sobre aquest tema. La discussió va ser molt variada i els punts de vista forga diferents, encara que tots coincidien en que mai amb els membres de la família es pot mantenir la mateixa relació que amb els amics. Una altra idea interessant que va sorgir i amb la que tothom hi estava d'acord, era que la diferència entre la família i els amics està en que la primera no es pot escollir i els segons sí.

B-Filosofia Mirem ara quines noves qüestions es plantegen en aquest cinc capítols en relació al tema del "llenguatge simplificat" que l'Arís anava construint. Comencem pel nou quantificador "alguns" i fem exercicis de normalització. A través d'aquest exercicis reflexionem sobre què significa traduir (insistim en el tema dels noms i el conceptes), diferents llenguatges serveixen per a diferents coses (comparació amb llengües estrangeres, llenguatge matemàtic, llenguatge comú i

llenguatge lògic) i sobre com aclarir l'estructura lingüística pot servir per ajudar-nos a aclarir què afirmem sobre el món i per tant guiar la nostra investigació sobre l'estructura de les coses.

El treball sobre aquest tema acaba amb dos exercicis diferents: per una banda, els exercicis 12.3 i 12.5 del manual que fan referència a les frases contradictòries, la qual cosa ens serveix per entendre una mica més perquè serveix tot això de les frases. Per altra banda, llegim el capítol XVII i cadascú escriu un poema que comenci amb el vers "la ment és una cosa encantada". És un altre us del llenguatge, més relacionat amb tot el que havíem treballat en relació a l'art; el que s'intenta fer veure és com de la mateixa manera que la lògica serveix per aclarir estructures hi ha una forma d'expressió literària que, per si mateixa introdueix possibilitats diferents a l'hora d'intentar descriure i explicar el món. El cas aquí és especialment curiós perquè el que es demana és una poesia sobre un tema estrictament conceptual. El resultat és sorprenent: escriuen poemes que expliciten tot el que s'ha discutit a classe sobre el tema de la ment, però amb una forma diferent.

8-Francès- Exercici de traducció: un poema. A partir del treball fet a classe de filosofia de la construcció d'un poema, a classe de francès varem intentar traduir aquests poemes. Aquest exercici ens permet constatar varies coses:

- que no es pot traduir literalment
- que per sota de cada paraula, en el llenguatge poetic, hi ha molts significats.
- que si tractem de traduir literalment falta entonació i ritme.

Cada alumne escriu el seu poema en francès tractant que tingui ritme i entonació.

Parlem sobre poesia tractant de veure com en alguns casos el més important és la forma i en d'altres el contingut. Treballem dos poemes .

Discutim la diferència entre un text en prosa i un text en vers. Veiem com és impossible expressar les idees sobre el món i sobre els sentiments sinó es posseeix un domini del llenguatge.

Treballem amb un text francès de "Liberation" algunes opinions d'escriptor contemporanis sobre perquè escriuen i què és la literatura per a ells. Vaig fer una selecció de respostes que posaven l'èmfasis en l'importància de la llengua i de les paraules.

ALGUNES OBSERVACIONS

La valoració de l'experiència és positiva. Entenem que ha anat bé perquè la classe s'ha configurat com una comunitat de recerca, la qual cosa ha permès que col·lectivament avancéssim en la investigació d'alguns problemes filosòfics i individualment els alumnes aprenguessin coses al poder integrar les informacions i reflexions en un procés de construcció conceptual d'aprehensió del món.

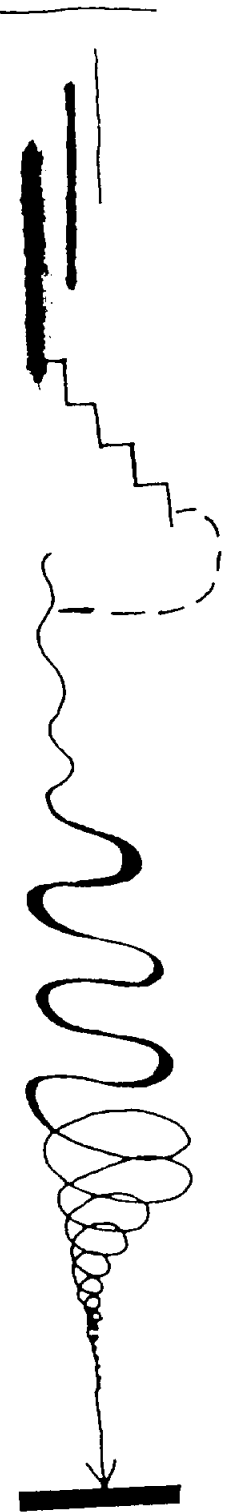
La relació interdisciplinària s'ha mostrat molt interessant per:

- a) Per una banda es produeix una situació de "va-i-ven" entre la classe de filosofia i la de francès (i d'altres matèries en alguns moments). La classe de filosofia proporciona el marc, el problema que dona sentit a moltes coses que s'estudien a l'escola, i, les altres matèries, proporcionen informacions i continguts que permeten avançar en les discussions. De la mateixa manera, algunes discussions començades a classe de francès (pe. el concepte de felicitat) ens porten a fer un treball d'investigació en l'àmbit de la història de la filosofia.
- b) Per una altra banda, la relació que els alumnes estableixen amb els textos i obres dels clàssics (incloses les obres d'art), és molt oberta, crítica i dialogant al mateix temps. El fet de tenir com a base un problema i una reflexió pròpia (individual i col·lectiva), fa que els anomenats "continguts culturals" adquireixin sentit, tinguin significat per cadascun dels alumnes ja que els ajuden a avançar en la seva aproximació a la realitat.
- c) Finalment, la llengua i la lògica es fan omnipresents. No només per la configuració de les classes com un lloc de discussió col·lectiva (ús de la llengua i de les regles de la lògica), sinó perquè el treball sistemàtic de les qüestions gramaticals, de vocabulari, etc., que es fa a classe de francès, provoca una meta-reflexió constant: "l'instrument" i el contingut es barregen.

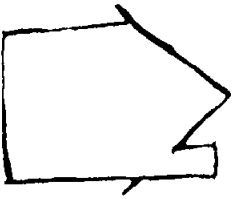
Colors



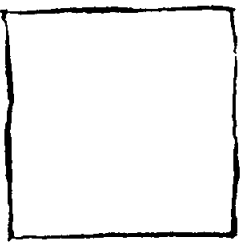
Lines



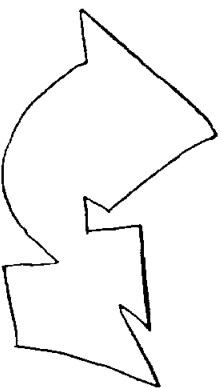
Shapes: Realistic



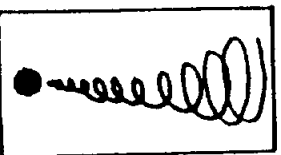
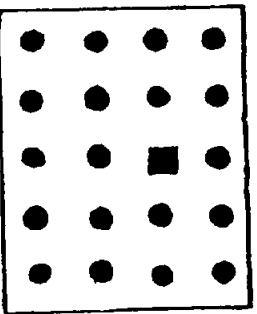
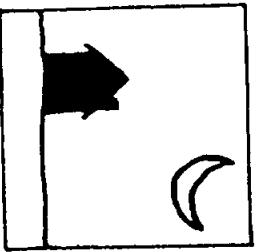
Geometric

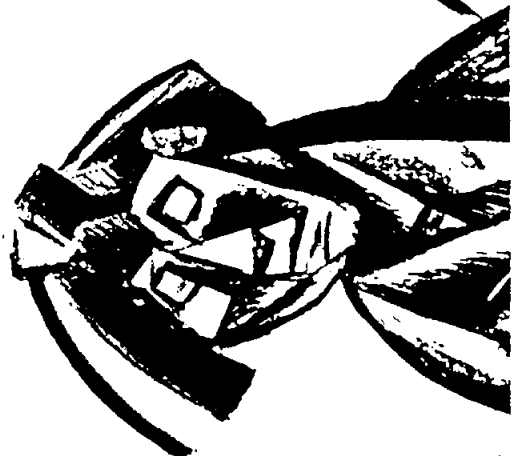
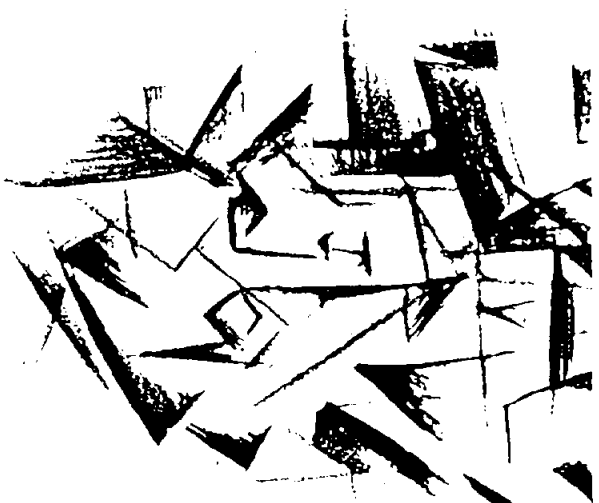
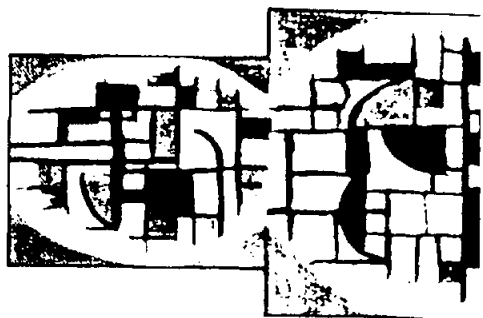
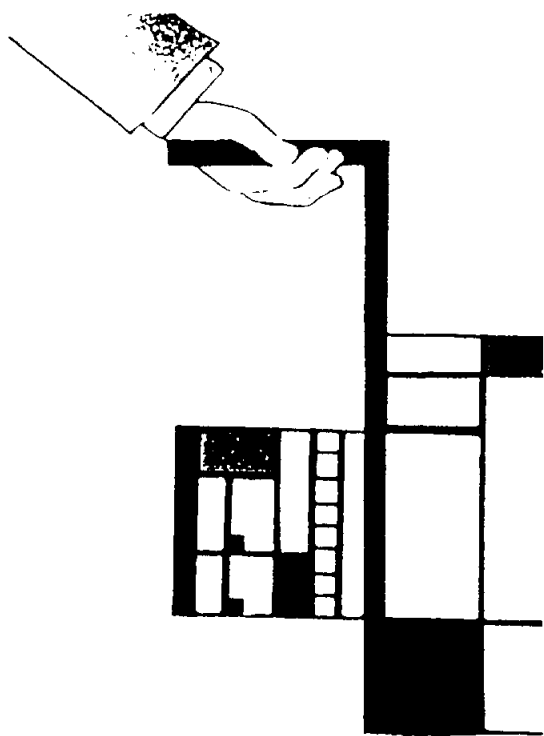


Abstract



Composition: how a painting is arranged





Desembre 1988

PUNTS DE REFERENCIA PER VEURE L'EXPOSICIO

- Lectura del primer episodi del capítol XIV de "La descoberta de l'Aristòtil Mas"
- Discussió a classe: Els quadres són objectes artificials que poden mostrar sentiments, idees, estats d'ànim,.., de l'autor, Per altra banda també poden provocar diferents emocions en l'espectador .

PREGUNTES-GUIA PER MIRAR ELS QUADRES

Introducció

- a) Per tal d'expressar allò que vol, el pintor fa servir quatre elements visuals bàsics: EL COLOR, LES LINEES, LA FORMA, LA COMPOSICIO (mira la segona pàgina)
 - b) Mirar un quadre és una acció conscient que implica tota la persona: sentits, memòria, intel·ligència....
- 1- En què penses quan mires el quadre?. T'evoca algún record, sensació o idea?
Moltes vegades els quadres expressen sentiments o emocions. A tu quin estat d'ànim et produeix?. Com aconseguix l'artista que sentis precisament això?
En què pensava l'autor en pintar aquest quadre? En què estava interessat?
 - 2- Com defineix l'artista les formes? Utilitza les línies?
Es el color qui omple els contorns i crea les atmòsferes?
Els mateixos colors a vegades serveixen per pintar la figura i el fons:com es separen? Què et suggereixen els colors: quietud, moviment, concentració, expansió...? Els colors poden expressar sentiments?
Com són les pinzellades?
 - 3- El quadre et sembla plà o et suggereix profunditat? Per què et sembla que és així?
Com és la superfície del quadre: rugosa, agradable, desagradable? Tens ganes de tocar-ho o només de mirar?

EXERCICI

- 1- Com dibuixaries el sò de les campanes d'una església?
- 2- Quins colors són els sons dels instruments següents: timbal, violí i saxofon?
- 3- De les coses següents quina diries que és més brillant:
 - a) suc de taronja o suc de raïm?
 - b) un claxon de cotxe o una sirena de bombers?
 - c) un llapis groc o un llapis blau?
 - d) l'olor de peix o l'olor de couro?
- 4- Descriu amb paraules el sabor de la xocolata desfeta
- 5- Observa un objecte de l'altre costat de l'habitació i descriu la sensació que tindries si el poguessis tocar amb les puntes dels dits.

L'ART

"Cada vegada que usem un invent o llegim un llibre o estudiem una ciència o escoltem música, estem fruïnt de la idea d'algú altre, algú que pot haver viscut fa milers d'anys i a milers de quilòmetres d'aquí. Tal com els teus records han quedat fixats en la teva ment, així també els pensaments de la humanitat han quedat establerts en la cultura humana, i mai no desapareixeran ni s'extingiran."

1-L'Art: Imitació, Creació, Comunicació,.....?

- 1.1-¿Saps imitar el miol d'un gat quan té gana?
- 1.2-Si fas una imitació molt bona del miol del gat, ¿és art això?
- 1.3-¿és art tot allò que és una bona imitació de coses del món?

- 2.1-¿Saps posar junts, en un paper, uns quants colors, que facin una combinació de colors bonica?
- 2.2-Si combines els colors d'una manera bonica, ¿és art això?
- 2.3-¿Sabries ajuntar uns quants sons que fessin una melodia bonica?
- 2.4-Si ajuntes uns quants sons d'una manera bonica, ¿és art això?
- 2.5-¿Sabries ajuntar unes quantes peces de fusta i altres coses que fessin una combinació espacial bonica?
- 2.6-Si fas una combinació bonica de les coses en l'espai, ¿és art això?
- 2.7-¿és art tot allò que és una combinació bonica de parts per fer un tot?

- 3.1-Si saps explicar una història que fa que la gent conegui els teus sentiments, ¿és art això?
- 3.2-Si saps explicar una història que fa que l'altra gent tingui els sentiments que tu tens, ¿és art això?

- 4.1-¿Podria una cosa no ser una imitació de res i ser, malgrat tot, art?
- 4.2-¿Podria una cosa no ser una expressió de sentiments i ser, malgrat tot, art?
- 4.3-¿Podria una cosa no ser una combinació de parts per fer un tot i ser, malgrat tot, art?

2-Henry Laurens y el cubismo

Henry Laurens (1885-1954). Se le considera uno de los mejores escultores del siglo XX, situándose dentro del movimiento cubista, aunque, como podreis ver muy bien en la exposición, a lo largo de su vida la concepción de la pintura y la escultura de este artista variará desde formas totalmente cubistas, donde entran en juego la intersección de planos y la importancia del vacío para crear volumen, hasta una escultura de imágenes de mujer de formas plenas, redondas y macizas.

Las fronteras cronológicas del cubismo son difíciles de establecer, pero es evidente que entre los años 1907-1916 encontramos la etapa de elaboración del cubismo. El pintor cubista trató de representar simultáneamente sobre la tela diversos aspectos de un mismo objeto, y no sólo lo que la imagen que sus ojos le permitían ver de él. La técnica de los "collages", que consiste en sustituir porciones de pintura por fragmentos de papeles, telas, etiquetas, etc., fué una de las más curiosas innovaciones del cubismo practicadas desde 1912 por Picasso, Braque y Juan Gris. Tendía a demostrar que el cuadro puede ser un objeto susceptible de producir emoción por la sola disposición de los elementos materiales que lo componen y que, de otra parte, lo que importa es que constituyan un "hecho plástico" independiente de toda actitud intuitiva.

El cubismo no es un "movimiento más" sino que representa la ruptura clara y definitiva con la pintura tradicional: desaparición de la perspectiva (profundidad), utilización de una gama de color apagada (grises, tonos pardos y verdes suaves), introducción de la visión simultánea de varias configuraciones de un objeto (vista de frente y de perfil, por ejemplo) con lo cual desaparece el punto de vista único y la referencia a un espacio fijo e inmutable y, finalmente, atención a la cuarta dimensión (el tiempo) como un factor más de la pintura. Lo que se insinuaba con el cubismo no era solamente una transformación del arte, sino una nueva manera de ver el mundo, de situarse ante las cosas.

A Picasso, que había empezado sólo, se le añade en 1908 Braque y en 1911 Juan Gris y Fernad Léger. Precisamente, y según nos cuenta Apollinaire, fué Matisse quien, vivamente sorprendido ante un paisaje expuesto por Georges Braque en el salón de otoño de 1908, creó el nombre de "cubismo".

Los grandes artistas de la época, muchos de los cuales fueron convergiendo en París, son conscientes de que viven tiempos de cambio y que el arte exige un lenguaje nuevo. Buscan un lenguaje que les permita traducir la realidad, pero llega un momento en que lo que les interesa es el lenguaje mismo. Así, se proponen representar los objetos descompuestos en elementos geométricos simples, como el cubo, de ahí el nombre de

"Littérature" en la que colaboran Louis Aragon, Paul Eluard, etc., estos artistas estimaban que la situación histórica exigía del arte un nuevo esfuerzo de indagación para comprender al hombre en su totalidad.

El surrealismo trata de plasmar el mundo de los sueños, de los fenómenos inconscientes, soterrados por la consciencia, fenómenos cuya importancia estaba siendo demostrada por el psicoanálisis.

Así en 1924, en el primer Manifiesto del Surrealismo, André Breton dice "Creo en el encuentro futuro de esos dos estados, en apariencia tan contradictorios, como son el sueño y la realidad, en una especie de realidad absoluta de surrealidad".


La pintura abstracta. A lo largo del siglo XX, el objeto ha sido sometido en la pintura a varios experimentos. Reducido a color en el fauvismo, geometrizado en el cubismo y distorsionado en el expresionismo, soñado en el surrealismo. Finalmente nos encontramos con el arte abstracto en el que se procede definitivamente a su eliminación.

Se trata de prescindir de todos los elementos figurativos para centrar todos los esfuerzos en formas y colores. La obra de arte se convierte en una realidad autónoma, sin conexión con la naturaleza, representando combinaciones de colores que intentan expresar, con un lenguaje sin forma, la necesidad interior.

Así Kandinsky dice, "una mancha redonda puede ser más significativa que una figura humana".

La mayor parte de los artistas de este siglo han participado de los diversos movimientos artísticos que se han desarrollado a lo largo de su vida.

Abril 1989

GRUP A ₂ C 10/12	TÍTOL	La llengua vehicular a la classe de Filosofia		
	AUTOR	M ^o Isabel Cuellar Velasco Irene Salamauca Fuiol		
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	C. P. Miquel Forcel PALMA DE MALLORCA		
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input checked="" type="checkbox"/>	PÀGINA 1	

Vàrem començar el desenvolupament del programa de PIMI cap allà el mes de Novembre passat per primera vegada, amb alumnes de 6^e nivell d'E.G.B., una hora setmanal, en dos grups de 10 i 14 alumnes respectivament, mentre la resta de companys de cada grup-classe assistia a la classe optativa de Religió.

A l'hora de planificar i programar les classes ens plantejarem el següent problema:

Un objectiu fonamental del programa era desenvolupar el raonament i el pensament a través de l'ús de la llengua catalana. Per una altra banda, com a qüestió metodològica (que en el fons és de contingut) es planteja que la pràctica de la classe parteix de la participació oral dels alumnes, de la seva intervenció espontània i de la menor intervenció possible del professor en la discussió i direcció del debat, que, en ser-hi

en realitat, ha de ser el menys explícita possible.


Tot això ens situava en una contradicció flagrant: els nostres alumnes són molt majoritàriament castellano-parlants, viuen en un barri d'immigrants a la perifèria de Palma, i el seu nivell de coneixement del català és molt baix. Es podria dir, simplificant, que l'entenen (perquè a l'escola se'ls parla bastant) però que mai el parlen; fins i tot a les classes de català es fa difícil.

Si plantejàvem les classes en català la participació dels alumnes s'inhibia molt, la intervenció espontània era quasi impossible i la intervenció del professor havia de ser constant recordant de forma coactiva que s'havia de xerrar en català. A més a més, la riquesa de la discussió, l'expressió d'idees, els matisos del llenguatge, ... es perdia totalment donada la manca de domini del vocabulari actiu més bàsic en català per part dels que se suposa que han de xerrar.

Per tot això varem decidir fer les classes en castellà, tot i sabent que trencàvem amb un dels objectius del programa.

No podem dir que els resultats del programa siguin de modus immediat un èxit principalment perquè a les mestres ens falta "rodatge", però tenim ganes de continuar i veiem la possibilitat ni la forma de poder reconduir la classe cap a una classe en ca-

talà ja que en algunes ocasions d'intervenció nostra en català trobam certes reticències per part dels alumnes que entusiasmat en les discussions els disgusta perdre d'alguna manera la seva vivacitat en utilitzar una llengua poc familiar i més difícil d'entendre.

GRUP	TÍTOL	El descubrimiento del lenguaje: Posibilidades de un trabajo sistemático y continuado en una clase de lengua con el libro: PIMI	
	AUTOR	Isabel Campo	
	ESCOLA/ INSTITUT	I.R.E.F.	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input checked="" type="checkbox"/> 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input type="checkbox"/>	PÀGINA 1

Me gustaría hacer algunas reflexiones que nos permitieran avanzar en una nueva configuración del aprendizaje de la lengua, en un momento y en una edad, en que las deficiencias lingüísticas de un gran número de nuestros estudiantes, les están impidiendo avanzar y sacar algún provecho de la enseñanza que reciben.

A primera vista, resulta paradójico que el entusiasmo y la facilidad que muestran la mayoría de los niños cuando aprenden su lengua parecen desaparecer, de una buena parte de nuestros estudiantes, a partir del momento en que se ha pretendido darles clase de lengua.

Si analizamos el proceso o iniciación del niño a la conquista del lenguaje, vemos que el aprendizaje se produce a través de una interacción constante entre las disposiciones internas que impulsan al niño a hablar (pensamiento) y las condiciones externas (mundo exterior).

Los elementos del mundo exterior son los que van a proporcionarle los medios necesarios para que esta conquista se realice.
¿Cuáles son esos elementos?

- a) Estímulos: el adulto habla, y, por lo tanto, el niño siente el deseo de hablar.
- b) Material lingüístico para poder expresar su pensamiento.

El descubrir su capacidad para hablar produce en el niño:

- 1) Una repentina curiosidad por las palabras, en la medida en que ha descubierto que con ellas se sitúa en el mundo.
- 2) Un desarrollo amplio y rápido de su vocabulario, que, a su vez, le permitirá, también, entender y entenderse con el mundo que le rodea.

Por eso, el enriquecimiento de los recursos verbales del niño se produce como resultado de acomodar sus intenciones comunicativas a los recursos que ya posee y a las pautas que los otros le ofrecen. Esto quiere decir que en cada momento de su desarrollo, los recursos que utiliza el niño no son simplemente una parte de los de los adultos, sino que constituyen un conjunto coherente e integrado, adecuado para satisfacer sus necesidades comunicativas.

Por otra parte, me parece importante señalar que las nuevas adquisiciones de la lengua se producen siempre en el seno de un diálogo comunicativo, donde el niño realiza un esfuerzo creador, lo que implica en todo momento una movilización de los recursos ya poseídos, en función de la intención comunicativa y de la situación dada.

Por lo tanto, ha sido gracias a este aprendizaje que el niño ha podido integrarse en el mundo, y, al mismo tiempo, ha empezado a ser capaz de entender lo que le ocurre a él y a los otros, puesto que este aprendizaje ha seguido un camino paralelo al de la formación de su pensamiento, en un proceso de interacción profunda entre el uno y el otro.

Ahora bien, no debemos de olvidar que todo este proceso de desarrollo lingüístico y mental del niño se ha producido al margen de la escolaridad obligatoria, de tal manera que cuando el niño comienza esta, ya posee los elementos lingüísticos necesarios que le permiten usar su propia lengua correctamente, desde un punto de vista sintáctico y gramatical.

¿Por qué, entonces, enseñar lengua en la escuela?

¿Qué habilidades debería desarrollar y potenciar la clase de lengua para que este proceso, del que acabamos de hablar, y, que no deberíamos de olvidar que empezó cuando el niño articuló la primera palabra, continúe como un proceso evolutivo y enriquecedor?

Creo, que la clase de lengua debería de ayudar al niño a transferir sus habilidades para la actividad espontánea y no consciente hacia el desarrollo de habilidades que le permitan actividades abstractas y deliberadas.

Me parece que, a partir de los diez u once años, los alumnos están en condiciones de ponerse a investigar, reflexionar y experimentar la lengua que ya saben. Pero, cuando digo esto, no estoy pensando en absoluto en definiciones o conceptos gramaticales, sino en que descubran todas las posibilidades que les ofrece la lengua para poder expresar su pensamiento. La lengua, en estos primeros estadios, no debería de ser estudiada como una asignatura más cuyo objetivo consistiría en aprender la gramática y sus reglas sino como instrumento a través del cual el niño conoce el mundo y a los otros y le permite situarse a él mismo como sujeto pensante.

Me permitiré citar aquí a José Donoso cuando habla del lenguaje puesto que su punto de vista me parece bastante clarificador:
A la pregunta de por qué escribe contesta:

"Escribo para saber por qué escribo. Para saber como funciona- y sentirme funcionar al unísono- este aparato enigmático que me hace ver, sentir y conocer, y que me pone en contacto con los individuos y la historia: el lenguaje.

O para creer que el lenguaje me ha puesto en contacto con ellos, lo que, en definitiva, viene a ser lo mismo. A fuerza de luchar con el lenguaje, de estrujarle, de jugar y de bailar con él, conseguiré entrever en su fondo imágenes de las que yo podré decir: aquí estoy yo, aquí están los otros, aquí las palabras, aquí está el lenguaje.

Ninguna otra actividad- porque yo soy un ser limitado- puede procurarme una experiencia parecida.

Me gustaría ahora, a partir de algunas de las ideas y de las discusiones que aparecen en el primer capítulo del libro Fimi y tomándolas como ejemplo, mostrar que el trabajo que se realiza en una clase sobre el descubrimiento del lenguaje: Fimi, está estrechamente relacionado con el tipo de clase de lengua que he intentado presentar.

No debemos olvidar que los ejes sobre los que se estructura el programa son:

- a) lectura
- b) diálogo
- c) escritura

Siendo el diálogo el elemento fundamental que va a permitir que la clase se convierta en una comunidad de investigación.

Fimi, es decir la protagonista, va a ir dirigiendo a los alumnos en su reflexión sobre la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje, a partir del diálogo que entabla con ellos, mostrando con sus reflexiones la necesidad de la lengua para:

- 1) conocerse uno mismo.
- 2) conocer el mundo que le rodea y entender a los demás.
- 3) entrar en el mundo de la imaginación, de lo fantástico, en definitiva en el mundo de la literatura.

Así, Fimi, cuando reflexiona sobre ella misma, se da cuenta que tiene necesidad de reflexionar sobre el mundo y los otros y es en esa reflexión, que no es otra cosa que un diálogo con los lectores, donde descubre que a partir de las semejanzas y diferencias con los demás es como ella va construyendo su propio pensamiento. Por eso es muy importante saber para ella cuáles son los elementos que le va a proporcionar la lengua para conseguir ese objetivo.

No debemos de olvidar, tampoco, que Fimi trata de contar una historia y por lo tanto pretende que los lectores descubran que hay dos mundos:

- a) el mundo de la realidad
- b) el mundo de la fantasía

y que los recursos lingüístico que se deben utilizar cuando se hace referencia a uno u otro mundo son diferentes.

No es por casualidad que la historia de Fimi da lugar a cuatro historias diferentes, en las que lo importante no es saber cuál de ellas es la más real, es decir, cuál de ellas se acerca más a la versión que Fimi ha contado, sino si se ha conseguido interesar al oyente. Y lo que puede resultar fascinante es ser capaz de ver la relaciones que existen entre las diferentes versiones y entre ellas y el cuento original.

¿Cómo empieza la historia de Fimi?

"Empezaré por decirnos mi nombre. Mi nombre es Fimi. Fimi no es mi nombre real, el nombre que realmente me pusieron mi padre y mi madre. Fimi es el nombre que yo me he puesto".

¿Qué hay detrás de estas ideas?

- 1) que los nombres no son atributos de las cosas y que por lo tanto se pueden cambiar.
- 2) que los nombres identifican a las personas y a las cosas
- 3) que las relaciones con las personas están mediatizadas por los nombres.

Me parece que una discusión en clase sobre por qué Pimi tiene dos nombres, a partir de la experiencia y de las vivencias que el niño tiene, necesariamente llevará a que él descubra por sí mismo las ideas que yo acabo de señalar. Si consigue hacer esto, automáticamente habrá descubierto que tiene a su alcance una herramienta inmensa, cuyas posibilidades puede y debe él mismo investigar y descubrir puesto que:

- a) el lenguaje no es un todo cerrado.
- b) el nombre es un símbolo convencional y por lo tanto sujeto a cambios.
- c) el nombre sirve para aproximarse a los objetos y a los conceptos, es decir para conocerlos.

Creo que la discusión y profundización sobre estas ideas resulta siempre totalmente sugerente para los niños de once-doce años, pues les permite descubrir que son ellos los que deben determinar, cuando se expresan, cuáles son las relaciones que quieren utilizar en función de aquello que quieren decir. Además les permitirá interiorizar que sólo si son capaces de establecer bien esas relaciones, aquello que piensan, se transformará en algo coherente.

Por otra parte, esta discusión permitirá entender, fácilmente, por ejemplo, las relaciones de género y número, no desde el punto de vista de definición gramatical sino como una necesidad de coherencia lingüística. Dejarán, por lo tanto, de sorprenderse y entenderán, sin ninguna dificultad, por qué un hombre no se llama Inés ni una mujer se llama Javier. Y al mismo tiempo, no les resultará nada extraño cuando descubran que en francés "el coche" es "la voiture", "la mantequilla" es "le beurre" o "la sonrisa" es "le sourire" y lo mismo en el caso del inglés donde los nombres no tienen marca de género.

Un segundo ejemplo, de esa estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, aparece un poco más tarde cuando Pimi dice:

"Mi historia es realmente larga. Así que más vale que os sentéis (este año tengo más paciencia que el año pasado) El año pasado os habría dicho ¡Sentaros!"

Un poco más tarde vuelve a insistir:

"El Sr. Moliner es muy, pero que muy viejo. Es tan viejo que hasta tiene una hija que está esperando un niño. Verdaderamente, hace mucho tiempo que está en este mundo. A lo mejor conoció al Cid. (El año pasado se lo habría preguntado, pero, este año, tengo más juicio)".

Cuáles son los elementos que aparecen aquí:

19) que con el paso del tiempo (en este caso el transcurso ha sido de un año) Fimi ha cambiado su manera de ser. No sólo ha debido crecer sino que "ha cambiado".

Podemos imaginar que Fimi es más alta este año que el año pasado. Pero, no es eso lo que Fimi pretende que se tenga claro. Quizás porque eso está a la vista. Lo que ella quiere que se sepa es algo que a simple vista no se ve: que ya no piensa de la misma manera que el año pasado. Este año tiene más juicio y por lo tanto más paciencia.

20) que el cambio en la manera de pensar le ha obligado a un cambio en la manera de hablar.

Casi todos los niños son conscientes de los cambios que sufren, pero lo que resultará totalmente nuevo para ellos, es que esos cambios les impidan hacer una frase determinada o les obligue a decir otra.

Este tema permitirá reflexionar a los alumnos sobre cómo lo que una persona dice tiene mucho que ver con lo que una persona es. Por lo tanto, ser consciente y conocer los recursos que le ofrece la lengua, le permitirá expresarse en relación con lo que es y piensa.

El haber discutido el concepto de real a propósito de los nombres puede permitir la introducción del concepto de real a través de los verbos. Intentando, a través de la discusión y de la reflexión, que se vea la necesidad de ser riguroso a la hora de utilizar la lengua. Ya que no es lo mismo expresar una orden, por ejemplo, que un deseo.

Siguiendo en esta línea y como elemento de apoyo de las discusiones hechas anteriormente, creo que puede ser de gran utilidad la presentación de este texto de St-Exupéry en "Le Petit Prince"

Entonces apareció el zorro

-Buenos días - dijo el zorro

-Buenos días - respondió cortésmente el principito, que se dio la vuelta pero no vió nada.

-Estoy acá - dijo la voz bajo el manzano.....

¿Quién eres? -dijo el principito. Eres muy lindo.....

-Soy un zorro -dijo el zorro.

-Ven a jugar conmigo -le propuso el principito. ¿Estoy tan triste;

-No puedo jugar contigo -dijo el zorro. No estoy domesticado.

-Ah perdón -dijo el principito.

Pero, después de reflexión, agregó:

-¿Qué significa domesticar?

-No eres de aquí -dijo el zorro. ¿Qué buscas?

-Busco a los hombres -dijo el principito.

-¿Qué significa domesticar?

-Los hombres -dijo el zorro -tienen fusiles y cazan. Es muy molesto.

También crían gallinas. Es su único interés. ¿Buscas gallinas?

-No- dijo el principito-busco amigos.

¿Qué significa domesticar?

-Es una cosa demasiado olvidada-dijo el zorro- Significa crear lazos.

¿Crear lazos?

-Si-dijo el zorro -para mi no eres todavía más que un muchachito semejante a cien mil muchachitos.Y no te necesito.y tú tampoco me necesitas.No soy para ti más que un zorro semejante a cien mil zorros.Pero,si me domesticas tendremos necesidad el uno del otro.Serás para mí el único en el mundo.Seré para tí único en el mundo.....

Mi vida es monótona.Cazo gallinas,los hombres me cazan.Todas las gallinas se parecen y todos los hombres se parecen.Me aburro pues,un poco.Pero,si me domesticas,mi vida se llenará de sol.Conoceré un ruido de pasos que será diferente de todos los otros.Los otros pasos me hacen esconderme fuera de tierra.El tuyo me llamará fuera de la madriguera,como una música.Y además,¡mira!:¿Ves,allá los campos de trigo?

Yo no como pan.Para mi el trigo es inútil.Los campos de trigo no me recuerdan a nada.¡Es bien triste. Pero tu tienes cabellos color de oro.Cuando me hayas domesticado;será maravilloso;El trigo dorado será un recuerdo de tí.Y amaré el ruido del viento en el trigo.

El zorro calló y miró largo tiempo al principito:

-¡Por favor domesticame; dijo.

Creo que en este texto están presentes todos los elementos que deben darse en una clase de lengua dentro del proyecto filosofía 6/18. Es decir:

- a)Importancia y necesidad del diálogo para singularizarse uno mismo,singularizar a los otros y ampliar la concepción del mundo.
- b)Necesidad de conocer la lengua y el significado de las palabras para poder conocer el mundo.
- c)Búsqueda del significado de las palabras y de las frase,como único camino para entender el pensamiento de los otros y de uno mismo.

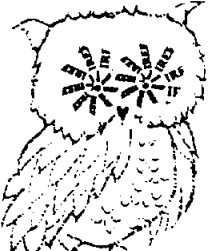
Como conclusión ,me gustaría señalar que,este trabajo que he intentado esbozar,permitiría que los alumnos no se conformasen con producir y comprender frase correctas,sino ser capaces de realizar y combinar actos de lenguaje que no busquen únicamente información darla o recibirla,sino crear y recrearse con todos los aspectos de la comunicación verbal(modalización,argumentación,presuposición,interacción).

El objetivo ,en definitiva,sería la apropiación por parte del alumno de su propia lengua para poder,a través de ella,expresar su propio pensamiento.Ser capaz de utilizar la lengua como vehiculo para expresar ,crear y recrear sus propias ideas.

Me permitiré acabar con unas palabras de Antonio Gala que me

parecen bastante sugerentes.

"El niño tiene que andar a su aire, inventarse su vida tan distinta de todas las demás; con los ojos como dos platos absorbiendo a su alrededor; con las respuestas y las preguntas a flor de piel; cerca o lejos de sus semejantes, de sus personajes, de sus heroes. Entendiéndose o enfrentándose a ellos con argumentos cada día más propios, mas de dentro a fuera, más de abajo a arriba, más osados."

GRUP C	TÍTOL	"CAP A LA CREACIO D'UNA COMUNITAT DE RECERCA A LA NOSTRA CLASSE: ALGUNS ASPECTES A OBSERVAR"	
	AUTOR	VIRGINIA FERRER CERVERO	
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	I.B. SANT ADRIA BESOS	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input checked="" type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input checked="" type="checkbox"/>	PÀGINA 1

C A P A L A C R E A C I O D ' U N A

C O M U N I T A T D E R E C E R C A

A L A N O S T R A C L A S S E :

A L G U N S A S P E C T E S A O B S E R V A R .

Virgínia Ferrer Cerveró

CAP A LA CREACIÓ D'UNA "COMUNITAT DE RECERCA" A LA NOSTRA CLASSE: ALGUNS ASPECTES A OBSERVAR.

Virgínia Ferrer Cerveró

Introducció.

L'objectiu principal d'aquest escrit és apropar-nos una mica a la importantíssima concepció de "Comunitat de Recerca" que impregna tot el programa Filosofia 6/18.

Per això farem una petita revisió del concepte; ens referirem a algunes de les principals conductes, disposicions i actituds que podem observar a l'aula i que ens indiquen que estem en presència d'una Comunitat de Recerca en formació; i finalment destacarem una sèrie de qüestions i preguntes que tenen la intenció d'obrir un debat i una reflexió seriosa sobre el tema.

I. Què és una Comunitat de Recerca?

Un dels objectius del Programa Filosofia 6/18 és fomentar el diàleg, la participació i els valors democràtics mitjançant la constitució en el grup-classe d'una "Comunitat de Recerca".

Ann M. Sharp destaca que el terme "Comunitat de Recerca" va ser plantejat de forma rigorosa pel filòsof americà del corrent anomenat pragmatisme, Ch.S. Peirce, en les seves obres "The fixation of belief" (1878), "Validity of the laws of logic" (1869), "Doctrine of Chances" (1878) i d'altres, on ens exposa la interconnexió essencial entre lògica i societat, entre recerca i comunitat.

Segons aquest autor, els homes tendeixen a la "indagació" que defineix dient: "La irritació davant el dubte origina una lluita per a assolir un estat de creença. Anomenaré a aquesta lluita "indagació" (PEIRCE,1988,pag.121)

Però Peirce planteja que l'individu és un ésser carent en si mateix per a poder pensar, indagar, raonar, deduir, fer induccions, tenir una conducta racional en condicions satisfactòries, i que per això necessita dels altres.

Aquesta indagació com a pensament de l'individu és només potencial, doncs sols es podrà realitzar en comunitat; "d'aquesta manera l'existència del pensament depen ara del que serà després; de manera que només té una existència potencial, depenent del pensament futur de la comunitat" (PEIRCE,1988,pag.121)

Peirce ens intenta demostrar al llarg de les seves obres, com la lògica té uns fonaments socials; com el raonament humà està fonamentat en la seva sociabilitat, en el desig de comunitat, tot afirmant que: " La lògica està arrelada en el principi social" (PEIRCE,1878,pag.384)

Ens arriba a parlar de la necessitat d'una "Comunitat de filòsofs" quan realitza la crítica a l'individualisme cartesià quan Descartes afirma que de tot allò que per a mi sigui clar i distint és verdader.

Peirce afirma que realitzar judicis individuals sobre el que és o no veritat és molt perjudicial. Tot coneixement s'enmarca en un context sòcio-científic del qual no és independent (el paradigma i la comunitat científica de Kuhn?), i on el raonament i la investigació individuals només tenen sentit en i per a aquest context. "En les ciències, on els homes es posen d'acord, quan apareix una teoria, es considera que s'ha de verificar fins que s'assoleix l'acord. Un cop s'assolit l'acord, la qüestió de la certesa es torna irrelevant, perquè no hi ha ningú que hi dubti. Nosaltres, individualment, no podem esperar raonablement assolir la darrera filosofia que perseguim; així doncs nosaltres sols podem cercar-la per a la comunitat de filòsofs" (PEIRCE,1867-1871,pag.212)

En el programa Filosofia 6/18 en una Comunitat de Recerca, es proposa l'objectiu de desenvolupar una sèrie de disposicions i actituds socials i afectives que afavoreixin l'experiència personal, social, política, moral i intel·lectual de la comunitat a l'aula mitjançant la promoció d'habilitats i actituds davant el coneixement i davant els altres membres de la classe com: el diàleg, que només serà possible amb una col·laboració dels mateixos alumnes tot acceptant la responsabilitat de contribuir en la tasca col·lectiva de reconstrucció del coneixement en interdependència amb els altres, respectant la perspectiva dels altres, ajudant al creixement i millora del grup com a tal; habilitats de qüestionament com a actitud investigadora; amb una actitud de recerca reflexiva i la habilitat de realitzar judicis correctes com a capacitat per a detectar els raonaments o argumentacions dèbils o errònies amb el compromís d'elaborar raonaments cada cop més correctes amb l'autocorrecció individual i col·lectiva.

THOMAS, J.C. (1989, pag.98) descriu els cinc elements bàsics que tota Comunitat de Recerca hauria de contemplar:

- 1) Compromís per part del participant en el procés, tot partint dels seus propis interessos.
- 2) Discutir, parlar i escoltar: com a element dialèctic i social en el procés de raonament.
- 3) Donar i esperar raons sobre el que hom diu: mitjançant aquest procés hom es torna raonable donant raons.
- 4) Respecte per un mateix i pels altres: aquesta seria la dimensió ètica i es la base de l'acció racional.
- 5) Pensar per sí mateix: com a essència del que suposa ser una persona raonable.

La importància no només educativa sino també social d'aquesta proposta que el programa Filosofia 6/18 desenvolupa és que la Comunitat de Recerca és una "pre-condició per a una participació activa en les societats democràtiques" (SHARP, 1989a pag.1)

Per aquesta raó és de fonamental importància el tipus de metodologia (participativa, oberta, democràtica, tolerant, cooperativa) que es segueix a classe per, entre tots, descobrir i construir el coneixement filosòfic. Segons això, la filosofia seria per tant una tasca de reconstrucció col·lectiva del coneixement.

II. Alguns aspectes que es poden observar.

Segons, Sharp alguns dels aspectes que podem observar a l'aula per comprovar fins a quin punt es forma una Comunitat de Recerca a la nostra classe són els següents:

a) Els alumnes construeixen les seves idees sobre les idees dels altres.

No només escolten les idees dels altres sino que les fan servir per fonamentar-se millor, per confirmar el que pensen o ampliar la seva exposició.

b) Hi han alumnes que fan monòlegs que poc a poc es converteixen en diàlegs.

Comencen a escoltar el que diuen els altres i a respondre valorant no només la seva pròpia opinió sino també la de l'altre. Una C.R. suposa un tipus de educació que depen de la relació amb els altres, i per tant la interacció amb els altres és necessària. Aviat s'adonen que amb els monòlegs mai obtindrán resposta i que cal canviar d'actitud discursiva. El diàleg per tant implica una certa capacitat de flexibilitat intel·lectual i d'autocorrecció.

c) Els alumnes s'ajuden mutuament a aclarir-se conceptualment.

En una C.de R. els participants assoleixen el risc de la comunicació, ja que s'exposen a sotmetre les seves creences a la llum de la opinió dels altres, a ser valorats i jutjats pels altres, i per tant s'exposen a de vegades tenir que re-pensar les seves idees i pot ser canviarles. Aquest aclariment conceptual per tant, indica ja un index de maduresa del grup. "La Comunitat exigeix el consentiment de ser pertorbat i reptat per les idees de l'altre" (SHARP,1989a pag.8). A l'inici, aquests processos de reestructuració conceptual de les pròpies creences en funció als aclariments dels altres poden provocar confusió, inseguretats i fins i tot temor.

d) S'ajuden mutuament a formular correctament les qüestions.

S'encoratgen a participar no de qualsevol manera sino a elevar cada cop més la qualitat de les intervencions, la metodologia de l'autocorrecció és individual i col·lectiva, i és així com es tornen cada cop millors pensadors crítics: individus que es troben oberts a la reflexió crítica que és una forma de reflexió auto-correctiva, sensible al context i on es fan servir criteris conscientment per a realitzar judicis " (LIPMAN M.,1989. pag.12)

e) L'ajuda es dóna malgrat no s'estigui d'acord amb la postura defensada.

Els alumnes aprenen a buscar i donar raons de postures que potser no comparteixen o amb les que no es troben del tot d'acord.

f) Es desenvolupa la tolerància davant l'ambigüetat.

Els participants en una C.de R. entenen la producció de coneixement com quelcom dinàmic en el sentit que es basa en els interessos i activitats humans i que per tant es troba en un procés constant de revisió. Això fa que els alumnes es tornin més tolerants davant la complexitat i ambigüitat del coneixement. Les veritats són sempre provisionals.

g) Es desenvolupa la tolerància en front del pluralisme.

S'adonen que la justificació o no d'una creença es basa en els actes humans, i que per tant no hi ha mai una sola creença absolutament certa doncs els actes i interessos humans són múltiples, contingents i variables de la mateixa manera ho seran també les seves creences sobre el món. No hi ha un sola interpretació, sino moltes segons l'experiència de cadascú, el context, la finalitat, etc. Es troben lliures de tenir que dir o pensar sempre quelcom que estigui bé, aprenen a tenir el coratge i habilitat de canviar els seus punts de vista. La diversitat d'opinions al començament crea confusió i atordiment, inclús pot generar alguna reacció defensiva, però de mica en mica s'acostumen a la pluralitat d'opinions necessària per ampliar el nostre coneixement.

h) S'animen mutuament a participar.

Alumnes i ensenyants s'encoratgen a explicar les seves pròpies idees, a participar en la recerca, doncs aquesta és possible gràcies a l'esforç de tothom.

La tolerància, la comprensió cap a les llengües i creences dels altres porta al respecte per l'altre. La classe és un lloc on es reben i es transformen no només les idees sino també les accions dels altres.

j) Es considera que cadascú i tots són una font de coneixement i de veritat.

Cada participant accepta la disciplina de realitzar la seva contribució en el context de les contribucions dels altres. Això suposa interdependència i rebutj de l'actitud del set-ciències. La C. de R. no funcionarà sino es manté aquest respecte pels coneixements i "veritats" de cadascú.

k) Els alumnes ajuden als seus companys més lents a formular qüestions.

Un dels valors que es generen en una C. de R. és la solidaritat i la comprensió i ajuda cap als altres ja que s'assumeix que una C. de R. només és possible amb l'activa participació de tothom.

Si alguns companys són més tímids, o insegurs, o tenen dificultats per a participar, en el grup es crea una sensibilitat especial cap a aquests per a ajudar-los a implicar-los en la dinàmica del diàleg.

l) Es vigilen els sentiments de grup.

Es manifesta una sensibilitat de grup, una cura pel creixement de cada membre de la comunitat. Aquesta sensibilitat pressuposa una obertura cap als altres, una capacitat per a canviar la nostra perspectiva i prioritats per el benefici dels altres. En el fons suposa un consentiment per a ser transformat per l'altre. Aquesta sensibilitat és fonamental pel diàleg i per al desenvolupament de la confiança en el grup.

m) Apareixen sensibilitats socials noves.

Es descobreixen actituds i valors morals nous que els participants volen assumir "descubreixen i creen les persones que creuen que han de ser" (SHARP,1989a pag.11): solidaritat, respecte, llibertat, pluralisme, autonomia, pràctiques democràtiques.

n) Autogestió del grup-classe per a dirigir el diàleg.

De mica en mica el grup creix i solidifica pautes col·lectives de funcionament que inclús poden detectar i correggir conductes que vulguin trencar la dinàmica del grup. Les tonteries, o altres comportaments d'aquesta mena només es toleraran pel grup si no destorben el diàleg, però en cas contrari, si no són intervencions constructives, el

grup mateix les elimina.

o) Autoestima de l'alumne proporcional al seu grau de participació.

Aquesta confiança creada per la cura del grup i l'aparició de sensibilitats socials noves és condició perquè més endavant es desenvolupi autonomia i auto-estima individual entre els participants. El valor donat a les pròpies idees i l'enfortiment conceptual obtingut des del diàleg, porta a un enfortiment de la pròpia imatge.

q) La valoració de l'alumne es medeix per la seva capacitat col·lectiva de diàleg.

Els participants aprenen a intervenir quan creuen que han de dir quelcom relevant o quan creuen que tenen la responsabilitat d'orientar el diàleg. Els alumnes comencen a rebutjar el rol de "prima-donna", de protagonisme d'aquell que monopolitza les intervencions independentment del grup i de si el que diu és o no relevant per aquest. Aprenen a realitzar una recerca col·laborativa on les opinions i intervencions de tots són tant importants com les d'un mateix.

r) Sentit cívic-comunitari.

Es va formant una capacitat per a realitzar judicis morals i polítics que tenen com a principal característica el fet de ser intersubjectius ja que es fonamenten i es desenvolupen en base als judicis dels altres.

s) Desenvolupament del bon judici pràctic.

Es aquest sentit comunitari i la convicció de que l'únic que realment refrenda una creença sobre el món és l'acció i la praxi humana, porta a la "necessitat d'actuar" (SHARP,1989a pag.2) i de realitzar bons judicis pràctics, inseparables de l'acció. "El coneixement és per força lingüístic i inseparable de l'activitat humana, el coneixement és producte del raonament pràctic" (SHARP,1989a,pag.2)

III. Algunes reflexions.

Constituir una Comunitat de Recerca no és responsabilitat exclusiva de l'ensenyant, ja que l'èxit hauria de ser un objectiu col·lectiu, al menys de la majoria de la classe. Sense l'esforç i el compromís de tothom, es torna una feina estèril.

La funció del professor en canvi hauria de ser la de posar les condicions per que aquesta es desenvolupi, promoure en els seus alumnes disposicions i actituds que afavoreixin les conductes abans descrites.

El seu paper no és només el d'orientar la correcció de les argumentacions exposades a classe, sino alhora es converteix en un membre de la Comunitat de Recerca i per tant també ha de tenir cura de que es generin les actituds, disposicions i habilitats abans descrites.

La formació d'una Comunitat de Recerca pot durar molt de temps, mesos, anys, depenent de diversos factors: actitud inicials alumnes, clima de la classe, clima del centre, condicions estructurals aula, personalitat alumnes, existència o no de conflictes a l'aula, formació i personalitat del professor, etc.

Com a ensenyants ens hauriem de plantejar una sèrie de preguntes per conèixer millor la formació d'una Comunitat de Recerca a la nostra classe:

1) ¿Fins a quin punt s'està formant una C. de R. a la meva classe, quin grau de formació i maduració presenta? En alguns grups hi hauràn índexs de formació d'una C. de R. i en altres grups uns altres índexs; així mateix, el grau de formació serà diferent en tots els grups. Cal detectar quin grau de formació presenta un grup o un altre, i quines raons poden haver originat aquestes diferències.

2) ¿Quines conductes apareixen a l'aula que m'indiquen que s'està formant una C. de R.? De la llista que hem donat de SHARP, podem fer servir molts dels aspectes descrits per verificar si algunes d'aquestes conductes es manifesten o no a la nostra classe, en quins moments es desenvolupen millor, quins alumnes presenten aquestes habilitats, quins alumnes no les presenten.

3) ¿Quins són els elements teòrics que fonamenten aquestes conductes? La llista dels aspectes a observar contempla una sèrie de disposicions, actitud, habilitats, etc. tant sòcio-afectives, polítiques, ètiques, lògiques que en el seu conjunt formen una C.de R. Ara bé, per conèixer i aprofundir millor en aquestes conductes, hauriem de reflexionar també nosaltres mateixos sobre els valors i fonaments en què es basen aquestes. Per exemple, les conductes o habilitats de diàleg tenen unes bases psicològiques del que s'anomena la interacció social a l'aula; l'actitud de tolerància davant l'ambigüitat i la provisionalitat del coneixement té unes bases en la tradició filosòfica que cal abordar.

4) ¿Quines són les conseqüències ètiques, socials i polítiques de la formació d'aquestes conductes? Els alumnes un cop acabada la classe de Filosofia 6/18 es reintegren a les classes tradicionals, es reintegren al seu entorn escolar, familiar, d'amistats, d'oci, quotidià on segurament alguns alumnes transferiran algunes conductes o aprenentages de classe a la seva vida diària, d'altres no ho faràn. Això pot suposar un replantejament de les relacions escolars, per exemple entre professors-alumnes, una actitud crítica davant les metodologies tradicionals i directives d'altres professors (com m'ha succeït aquest curs on els alumnes que segueixen el programa han sigut l'únic grup que han "plantat cara" i han protestat sobre la metodologia i la forma de donar classes d'altres professors, arribant a situacions veritablement tenses, fins el punt de no assistir tot el grup en bloc a aquelles classes); un replantejament de la funció de l'ensenyament i de l'escola (com es suggereix en el cap. V de l'Arís); un replantejament de les relacions entre companys a dins de l'aula, etc. La reflexió i la responsabilitat del professor radica en ser conscient i assumir les repercussions que la creació d'una C. de R. pot generar.

5) ¿Com hi participo com a ensenyant en aquesta C.de R.?
Saltar del rol i funció de professor que normalment assumim en les metodologies i programes oficials a un rol i funció diferents és un procés sobre el qual cal també reflexionar. El professor es torna un membre més de la C.de R. i per tant no pot estar "per sobre" dels alumnes tal com s'entén tradicionalment. Però en canvi, no és un alumne, sino que és una persona preparada i capacitada per a orientar aquesta C.de R. des de dintre, que amb un esforç socràtic de mica en mica s'ha d'anar fent cada cop més prescindible, cap a l'autonomia del mateix grup. Per tant continuament s'ha de desdoblar en la seva actuació a classe i mantenir la duplicitat de ser un membre més de la C.de R. però alhora mantenint la responsabilitat d'educar-la.

6) ¿Com avaluar la formació d'una C. de R. a la meva classe?

Degut a la importància d'aquest component fonamental del programa F 6/18, s'hauria d'obrir una línia d'investigació sobre formes, mètodes, instruments quantitativs i pot ser millor qualitativs, per a avaluar la formació d'una C. de R. a l'aula, de forma que, de trimestre en trimestre, i d'any en any els ensenyants tinguessim dades més o menys objectives o "controlades" sobre el que està succeint a la nostra classe. L'avaluació no hauria de ser únicament avaluació d'objectius aconseguits, de conductes o habilitats assumides, sino també una avaluació de procés, doncs és el procés cap a la formació d'una C.de R. el que ens pot donar més llum sobre aquesta; però alhora l'avaluació hauria de ser també formativa, en el sentit que tots puguem aprendre en el mateix procés d'avaluació, independentment de la bondat o no dels resultats.

7) ¿Quins elements o actituds bloqueien la formació d'una C.de R. a la meva classe?

També és important situar de seguida els elements, conductes o actituds que poden obstaculitzar o fer fracassar una C. de R., com per exemple, conductes intolerants, irrespectuoses, agressives entre els alumnes; conflictes ocults; condicionants del centre; condicions de l'aula; carències formatives de l'ensenyant; personalitat i actituds ensenyant, etc.

8) ¿Com millorar el procés cap a la formació d'una C. de R.?

Un cop tenim elements d'avaluació del grau de formació de la nostra C.de R. i hem detectat els elements o actituds que la obstaculitzen o que impideixen el seu desenvolupament es quan aleshores estem en situació òptima per a planificar les estratègies que poden ajudar a créixer cada C.de R., doncs cada grup és diferent i el seu grau i característiques de formació també ho són.


Aquestes qüestions podrien servir per a fer-nos reflexionar sobre la importància que té aquest element en el Programa Filosofia 6/18, perquè tal com afirma Ann M. Sharp, la Comunitat de Recerca no és tan sols un mitjà, una metodologia que fem servir per a treballar a classe, sino que alhora és també ètica i políticament una finalitat en sí mateixa.

IV. Bibliografia utilitzada.

1. LIPMAN, M. (1989) "Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie" Ponència a la Conferència Internacional OCDE "Apprendre a penser-penser pour apprendre" Paris
2. PEIRCE, Ch.S. (1988) "El hombre un signo. El pensamiento de Peirce" Ed. Crítica, Grijalbo Barcelona
3. PEIRCE, Ch.S. (1982) "Writings of Ch.S. Peirce" Vol.2 i 3: (1867-1871). Indiana University Press, Bloomington
4. SHARP, A. M. (1989a) "The Community of Inquiry: Education for Democracy" Article en premsa?
5. SHARP, A. M. (1989b) "What is a Community of Inquiry?" Rev. Analytic Teaching, vol 8 nº 1, 1989, Texas Wesleyan University
6. THOMAS, J.C. (1989) "The development of reasoning in children through Community of Inquiry" a Analytic Teaching: vol. 10, Num.1, Nov.1989, Texas Wesleyan University

Virginia Ferrer Cerveró

Barcelona, maig 1990

GRUP	TÍTOL	UN INTENTO DE PRECISIÓ SEMÀNTICA	
C 1/2/3/4	AUTOR	Pilar Garcia VALÈNCIA	
	ESCOLA/ INSTITUT	I.B. Isabel de Villena	
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input type="checkbox"/>	PÀGINA 1

El objetivo de estas líneas, como se indica en el título, es intentar precisar el significado de algunos de los términos que constantemente estamos utilizando en nuestras reuniones, términos tales como : habilidad intelectual, destreza, estrategia etc...

En primer lugar creo que es interesante que hagamos un breve recorrido por las diferentes "teorías del aprendizaje" para saber en qué terreno nos estamos moviendo.

J. I. Pozo en el cap.8 de su libro "Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal", afirma que la mayor parte de los libros de psicología educativa hacen una distinción genérica entre teorías conductuales y teorías cognitivas del aprendizaje. El criterio que diferencia a unas teorías de otras estribaría tanto en saber qué es lo que se aprende como en los presupuestos básicos.

Las teorías conductuales consideran que el aprendizaje supone una modificación observable en la conducta de los organismos, mientras que las teorías cognitivas se interesan por los cambios que tienen lugar en procesos de conocimiento subyacentes y no directamente observables.

Parece ser que ambos modelos coexistieron durante algún tiempo a pesar de que a partir de los años 50 y fundamentalmente de los años 70 fué el modelo cognitivista el que ganó terreno, aunque todavía carece de una teoría del aprendizaje eficaz.

En definitiva el supuesto conductual que se abandonó fué el de considerar al sujeto como una especie de "tabla rasa" capaz de realizar una serie de "asociaciones" de unidades mínimas y de acuerdo con una serie de leyes, tipo Aristotéles o Hume.

En contraposición se admitió que el sujeto no era un simple receptor pasivo de la información, sino un procesador activo de la misma. De acuerdo con esto, los conocimientos no se acumulan simplemente unos junto a otros (como defendía el conductismo), sino que se organizan en estructuras.

Las aportaciones históricas más relevantes para la psicología actual del aprendizaje cognitivo, son las de los autores alemanes de la Gestalt y la del propio Piaget.

No entraremos en detalles sobre cuáles fueron las aportaciones de ambas teorías, aunque conviene destacar que para Piaget el progreso cognitivo está regido por un proceso de equilibración. El aprendizaje se produciría cuando tuviera lugar un desequilibrio o un conflicto cognitivo. En este conflicto intervendrían dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación sería el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio en función de sus esquemas o estructuras de conocimiento. La acomodación supone no sólo una modificación de los esquemas previos en función de la información asimilada sino también una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos. El progreso en las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre ambos procesos.

Piaget se adhiere así a una larga tradición dentro de la psicología en la que están incluidos autores como Dewey o Peud que considera que el aprendizaje y el comportamiento deben interpretarse en términos de equilibrio.

Sus teorías sin embargo han sido criticadas y reelaboradas por múltiples seguidores.

Una de estas elaboraciones es la de Flavell quien en su obra "La psicología Evolutiva de Jean Piaget", se propuso exponer de un modo claro y profundo más de treinta años de investigación evolutiva de la Escuela de Ginebra. En una obra posterior "El desarrollo cognitivo", Flavell se consiera deudor tanto de Piaget como de las teorías del "procesamiento de la información": " El concepto de conocimiento que se sostiene en este libro es amplio e inclusivo, abarcando otras muchas cosas además de los procesos tradicionales propiamente "intelectuales", como razonamiento y

solución de problemas. El hombre cognitivo se concibe a nivel conceptual como un sistema complejo de procesos interactuantes, que genera, codifica, transforma y manipula de cualquier otra forma información de diversos tipos. Se considera, por tanto, que el *procesamiento de información*, como enfoque reciente para el estudio del conocimiento humano, resulta muy prometedor y perfectamente compatible con esta concepción del sistema cognitivo humano". (ob. cit. Ed. Visor. P.30)

De entre las teorías cognitivas del aprendizaje elaboradas en los últimos años es especialmente interesante la de Ausubel porque está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo.

En su teoría, Ausubel considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dos dimensiones continuas: un continuo que iría desde el aprendizaje memorístico hasta el aprendizaje significativo y otro que se refiere a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva a la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento. Esta posición permite distinguir entre diversos aprendizajes en función de su colocación en ambos continuos.

Según Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando se relaciona de forma sustancial con lo que el alumno ya sabe, es decir, cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el alumno.

Es dentro del ámbito del cognitivismo donde nos interesa precisar el significado de términos como los que indicábamos al principio. Dichos términos se "usan" y no se definen y, por otra parte, se emplean indistintamente.

El grupo de trabajo al que pertenezco ha dedicado parte de su tiempo a este tema, llegando a la conclusión de que debemos diferenciar "estrategia" de "algoritmo".

El algoritmo sería la aplicación, por parte del alumno, de una fórmula o técnica ya establecida de antemano y de forma

rutinaria. Mientras que la estrategia implica la articulación de un conjunto de destrezas(entendidas como acciones intelectuales específicas y, por tanto, más limitadas y concretas) y de conceptos para encontrar la solución a una situación problema.

La estrategia sería un proceso mediador y no finalista en la situación de aprendizaje, relacionada por una parte con la estructura cognitiva, sobre la que actúa modificándola, y por otra, con los métodos de trabajo que el alumno es capaz de desarrollar. El desarrollo de estrategias se conecta así con el aprendizaje significativo.

Se desarrollan estrategias siempre que se intenta buscar una solución, se alcance o no, y no cuando se aplica mecánicamente algo que alguien antes ha buscado(un algoritmo). Puede, además, haber estrategias diversas para solucionar un problema. Por ello, cuando el alumno utiliza estrategias, desarrolla su estructura cognitiva, mientras que no siempre lo hará cuando use algoritmos.

Así pues, el profesor deberá plantear situaciones que susciten en el alumno la necesidad de utilizarlas.

Las destrezas a su vez las definiremos como aptitudes, capacidades o habilidades para desempeñar una acción intelectual específica. Algunas de ellas serían:

- Comparar: ser capaz de distinguir semejanzas y diferencias y valorarlas.
- Clasificar: utilizar criterios, abstraer rasgos comunes y aplicarlos a la organización de una serie de elementos.
- Observar e informar: desarrollar la capacidad de concentración y de expresión de una idea o acontecimiento.
- Relacionar: encontrar regularidades y establecer conexiones entre ellas.
- Deducir: aplicar las reglas de inferencia para obtener las conclusiones necesarias a partir de unas premisas.

- Traducir o codificar: utilizar diferentes lenguajes (oral, escrito, simbólico..)

Por otra parte, podemos hablar de destrezas más básicas que otras, de forma que las segundas se construyan sobre las primeras. Así por ejemplo una destreza compleja sería la de "establecer analogías" (nexos con algo semejante conocido anteriormente y cuya relación puede ser a nivel de contenido o de estructura). Para establecer analogías será necesario relacionar y comparar.

Además las destrezas adquieren niveles de complejidad creciente en relación con la evolución del individuo.

Las destrezas y estrategias evolucionan con el nivel de desarrollo cognitivo del alumno y se relacionan entre sí originando estructuras cada vez más potentes que permiten el acceso a teorías más abstractas y complejas. Se adquieren a partir de los contenidos de las diferentes disciplinas, de ahí su carácter interdisciplinar. Un alumno que sea capaz de desarrollar destrezas y estrategias será un alumno que razonará correctamente, que se planteará su trabajo intelectual de forma racional y que, por tanto, estará más dispuesto a realizar un trabajo más significativo.

Es justamente por el carácter interdisciplinar de las destrezas y estrategias y porque pienso que se adquieren en los contenidos concretos de cada disciplina, por lo que considero que no puede haber una sola disciplina "responsable" de trabajarlas. Una coordinación interdisciplinar adecuada sería aquella en la que los profesores de las distintas asignaturas adoptaran métodos encaminados a favorecer su desarrollo.

Otro tema es si el currículum de "La Filosofía para niños" defiende una metodología y unos objetivos adecuados para desarrollar destrezas y estrategias desde la asignatura de Filosofía como una asignatura más.

Uno de los supuestos básicos del programa es que existe una conexión importante entre aprender a hablar y aprender a pensar y que los niños empiezan a plantear cuestiones filosóficas desde el

momento en que preguntan por qué. Lipman opina que es necesario aprovechar esta curiosidad natural de los niños de forma que, a través de una serie de novelas adaptadas a sus edades, éstos puedan introducirse poco a poco en discusiones filosóficas..

Aunque las discusiones filosóficas pueden referirse en algunos momentos a cuestiones de ciencia o de religión, Lipman opina que una discusión filosófica se diferenciaría de otros tipos de discusión en que se preocupa de aclarar significados, descubrir presupuestos, analizar conceptos, considerar la consistencia de los razonamientos y de investigar qué consecuencias tiene para la vida humana mantener una ideas en lugar de otras.

En este sentido, el objetivo de la asignatura no sería adquirir unos contenidos concretos, "cumplir un programa", sino adquirir una hábitos de discusión y de intercambio de ideas dentro de la "comunidad de investigación" que es la clase, a partir de contenidos sugeridos en la novela y que los alumnos seleccionan de acuerdo con sus propios intereses. Por otra parte, el papel del profesor como guía de las discusiones filosóficas consistiría en tener muy presente la diferencia entre ciencia, religión y discusión filosófica, conduciendo siempre el diálogo hacia esta última.

En el cap. 7 de "Philosophy in the classroom" Lipman indica cuáles serían los rasgos de una "discusión filosófica":

- No es algo que dependa de la "suerte"
- Es aquella es la que todos los miembros de la clase se sienten involucrados(hablando o escuchando)
- Es aquella en la que cada participante aprende de lo que otros han dicho
- Y en definitiva, sería aquel tipo de discusión en la que se puede percibir un cierto avance en el razonamiento por cuanto se avanza en la clarificación de términos y en la consistencia de las intervenciones.(No importa si se llega o no a un acuerdo)

En este tipo de discusiones, el profesor podrá plantear preguntas tales como:

¿Cómo definirías el término que acabas de emplear?

¿Qué quieres decir con esa expresión?

¿Es consistente lo que has dicho ahora con lo que dijiste antes?
etc....

En la pag.126 del libro citado anteriormente, Lipman opina que el profesor de filosofía parece ser un ser perpetuamente insatisfecho en cuanto que diga lo que diga el alumno, el profesor siempre encontrará alguna pregunta que genere de nuevo "la perplejidad". Aunque, es conveniente que utilice ciertas "estrategias pedagógicas" tales como:

- Agrupar ideas (de entre las intervenciones de los alumnos)
- Sugerir posibles líneas de convergencia o divergencia y
- Conducir la discusión hacia niveles más altos de generalidad.

Con todo lo que llevamos dicho y para terminar, creo que efectivamente el curriculum de "Filosofía para niños" permite el desarrollo de "destrezas" en el alumno por cuanto éstos se enfrentan a "problemas filosóficos" de una manera activa y, por lo tanto su contribución al desarrollo cognitivo del alumno es importante. Pero la coordinación interdisciplinar con las demás asignaturas a nivel metodológico es necesaria.

Pilar García (miembro del grupo "interdisciplinar Isabel de Villena" de Valencia).

Bibliografía:

Philosophy in the classroom Matthew Lipman , Ann Margaret Sharp, Frederick Oscanyan (Temple University Press. Philadelphia)

Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal J.I.Pozo (Visor)


El desarrollo cognitivo John H. Flavell (Visor)

Cómo pensamos John Dewey (Paidós)

La pedagogía operatoria M. Moreno y G. Sastre (Laia)

Descubrimiento y construcción de conocimientos G. Sastre Y M Moreno(Gcdisa)

Pensamiento, resolución de problemas y cognición R. E. Mayer (Paidós)

GRUP C 1/2/3/4	TÍTOL	El proyecto FILOSOFIA 6/18 en las clases de Filosofía		
	AUTOR	Isabel Santacatalina		
 <small>INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA</small>	ESCOLA/ INSTITUT	I.B. Benlliure - VALÈNCIA		
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/>	FILOSOFIA 6/18 <input type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input type="checkbox"/>	PÀGINA 1	

Aplicar durante tres años "El descubrimiento de Ari" en las clases de tercero de B.U.P. ha sido una experiencia compleja y gratificante. Vamos a reseñar algunos aspectos, positivos o negativos, - que han resultado notorios en la práctica de la docencia.

Actitud ante el método.- Cada comienzo de curso la actitud de los alumnos ha sido de reserva y perplejidad, a veces de franca ironía, a veces de curiosidad. En vista de lo cual ha sido necesario dedicar un cierto tiempo a hacerles ver la filosofía del método: su interés - por potenciar la expresión espontánea del pensamiento propio, por habituarnos a la discusión razonada, a hacer preguntas, a pensar - por nosotros mismos, sin repetir lo que dice el profesor o el manual. Esta exposición de principios, unida a una actitud enérgica pero --- siempre respetuosa, suele hacer su efecto, pero no antes de que pase un mes y medio o dos meses. Al cabo de ese tiempo, el ambiente se va relajando y los alumnos suelen entrar en la dinámica de la clase, con actitudes distendidas o de franca aceptación. El que esto suceda es coherente con los supuestos de la "Filosofía para niños" puesto que carece de la compulsión por el aprendizaje de contenidos ajenos, por así decir, al propio alumno y de la evaluación en función del rendimiento en los exámenes.

Se ha constatado, además, la captación de alumnos difíciles o de bajo rendimiento y nula asistencia en otras asignaturas. Estos alumnos, en ocasiones, son muy activos en las discusiones de clase, poseen capacidad de crítica y de análisis, pero suelen ser deficientes en la confección del cuaderno, a la hora de expresarse por escrito y estructurar su pensamiento.

Participación en los diálogos de la clase. - Generar una discusión razonada, un diálogo que sea, en cierta medida, filosófico es, sin duda, la dificultad mayor y el reto más atractivo de la "Filosofía para niños". Es la mayor dificultad porque carecemos, alumnos y profesores, de la capacidad de escuchar, asumiendo que lo que el otro diga es esencial en la construcción del diálogo, escuchar sin negar irreflexivamente. Sólo se excluyen las opiniones no razonadas, caprichosas, en otro caso, se rebaten y se procura descubrir el error o aclarar el tema en cuestión a través de los distintos puntos de vista. Cosa, insisto, nada fácil.

Las discusiones suelen ser series de monólogos en los que cada cual está interesado en expresar su opinión y hacer que prevalezca sobre las demás. Pero a veces se consigue algo parecido a un debate filosófico en el sentido socrático del término, y es muy satisfactorio porque nos damos cuenta entonces de que estamos poniendo en contacto a los alumnos no con la explicación fría, descontextualizada de unos conocimientos filosóficos, sino con la realización más genuina de esta actividad.

Sin embargo, no todos los alumnos participan por igual en los debates, unos sistemáticamente hablan, aunque no tengan nada que decir, otros siempre callan. Obviamente es fácil evaluar a los que hablan, pero difícil a los que están callados. En este aspecto el cuaderno de clase puede sernos de utilidad porque se da el caso de alumnos que, por timidez, permanecen en silencio, pero atentos y motivados y que plasman su interés en la elaboración de un cuaderno completo y cuidado.

Redacción del cuaderno de clase. - En este cuaderno quedan reflejadas las discusiones, los ejercicios, las explicaciones del profesor, siempre esporádicas y motivadas por los debates y las propias reflexiones del alumno, redacciones e incluso dibujos. Procuramos que asuman que el cuaderno no sólo es su libro de texto, sino una especie de diario filosófico. Según estas premisas, lo que evaluamos en el cuaderno es:

- a) que sea completo, que esté reflejado, en tanto sea posible, lo hecho en clase, discusiones, ejercicios, etc.
- b) que los contenidos estén

bien estructurados, ordenados y con una expresión correcta. c) que sea personal, original, que se note que el alumno ha puesto en el papel algunas reflexiones propias.

Estos cuadernos se revisan cada evaluación. Al principio resultan bastante desordenados, pero después de la primera corrección mejoran en este aspecto. Siguiendo la curva de Gauss, su nivel es acceptable, en general, algunos son muy buenos, con redacciones personales muy aceptables, o ampliaciones sobre temas que les han interesado, otros se limitan a cumplir el expediente, sin más.

En todas las clases suele haber algunos alumnos que participan mucho en clase, cuyo cuaderno es anodino, o no existe, y otros con cuadernos muy elaborados, pero callados en la clase. No sé si es casual o responde al desarrollo de capacidades y personalidades peculiares.

Cuestiones tratadas. - A lo largo de los tres cursos hemos trabajado sobre ocho capítulos de "El descubrimiento de Ari" (los seis primeros, el noveno y el decimo-sexto) alternándolos cada año y manteniendo -- constantes el primero y el tercero.

Las cuestiones tratadas responden, en general, a las ideas directivas de cada capítulo, pero hay algunas : que han dado - buen resultado en las discusiones de clase y son las que vamos a reseñar a continuación.

En el capítulo primero se introduce al alumno en la lógica a través del estudio de las proposiciones y de una regla muy sencilla, la ley de la reversibilidad. Es una introducción no traumática que dá buen resultado y motiva a los alumnos en esta materia. Prueba de ello es que, en general, prefieren la lógica a los temas de ética, la epistemología o la psicología. Sin embargo, ^{a p. 20 v.} de la sencillez de los contenidos, al repasarlos en el capítulo sexto, nos damos cuenta de que ese repaso es necesario, porque no han sido asimilados en profundidad.

El esfuerzo del método por hacer ver que cada regla lógica tiene su aplicación en la vida cotidiana a la hora de comunicarnos con los demás no es asumido por los alumnos, que sólo en pocas - ocasiones han hecho uso de ellas en las discusiones de clase.

Sobre el capítulo segundo, se trabajó el primer año, pero no permitió un desarrollo interesante y se ha eliminado en los siguientes.

En el capítulo tercero existen muchos temas de interés: los conceptos de inferencia, de analogía, de imagen mental, justicia, el de pensamiento, la relación del pensamiento y la realidad, a través de cuestiones como ¿de dónde vienen los pensamientos?, ¿cuál es su origen?. Lo que nos dá pie para la explicación de las tesis empiristas y racionalistas sobre la cuestión, también nos permite reflexionar sobre el concepto de realidad (material, mental, subjetiva, objetiva,). Es un capítulo profundamente filosófico que genera curiosidad y diálogos interesantes. En el capítulo cuarto se insiste sobre el problema de la realidad (¿Son reales los pensamientos?), y se trabaja sobre los conceptos de ambigüedad, vaguedad, comprensión, autoconocimiento, se introduce el cuantificador particular y se distingue entre acciones intencionadas o accidentales.

En el capítulo quinto hemos estudiado el concepto de inducción y la naturaleza de distintas relaciones lógicas (medio/fin, apariencia/realidad, causa/efecto, etc.), el concepto de educación (que curiosamente no suele generar discusiones muy creativas), el de bueno, y el de percepción. Este último suscitó bastante interés y fué complementado con algunas explicaciones sobre las leyes de la percepción y la relación entre motivación y percepción.

El capítulo sexto está dedicado en las distintas explicaciones sobre la naturaleza de la mente. Nos hemos centrado en el análisis de las tesis materialista y dualista, y en la explicación de la mente como lenguaje y como cultura. Estos contenidos y el repaso de la lógica hacen que el estudio de este capítulo resulte bastante útil.

El capítulo noveno lo hemos elegido precisamente porque apenas trata cuestiones de lógica. Plantea un problema ético (la negativa de un niño a saludar la bandera por razones religiosas) cuyo análisis nos permitió aclarar los conceptos de idolatría, respeto, ceremonia, rito, costumbre, hábito, símbolo (lo que hizo necesario recurrir a las ideas básicas en la teoría de la comunicación), los conceptos de derecho y deber, y el de libertad. Al estudiar este último se discutió sobre las distintas interpretaciones de la libertad y las razones que pueden sustentar el determinismo.

El capítulo decimo.segundo, que suele coincidir con el final de curso, se introduce por el particular interés que en la resolución de problemas cotidianos y científicos tienen los razonamientos hipotéticos, así como la distinción entre lo que supone encontrar la solución de un problema por azar o intuición, o en virtud de una hipótesis razonada.

Dificultades.- Como ya hemos indicado, el diálogo en la clase es lo que origina mayor número de problemas, que se centran en tres aspectos: 1º) cómo incitar a la discusión, 2º) cómo generalizarla, --- 3º) cómo hacerla ordenada y respetuosa. El libro del profesor puede ayudarnos a la hora de proponer temas para el debate o ejercicios, pero no nos dice nada sobre cómo solucionar las restantes dificultades. Frente a ellas el papel del profesor es esencial, complejo y difícil de delimitar. En líneas generales, podemos decir que debe intervenir lo menos posible y, al mismo tiempo, evitar que las discusiones degeneren en diálogos insustanciales o caóticos. ¿Cómo conseguirlo?. El profesor Lipman nada dice sobre ello, y probablemente nada se puede decir. Capacidad de improvisación, experiencia, habilidad, preparación cuidadosa del material, todo influye, pero nada es definitivo, la docencia, como toda actividad creadora, es imprevisible, unas clases nos dejan insatisfechos, otras son un éxito. En esto consiste su riesgo y su atractivo.

Otra dificultad radica en saber cómo, cuándo y por qué debemos

dar por terminado el análisis de un texto o zanjar una discusión. La monotonía en las intervenciones, la sensación de cansancio es siempre una pista, pero, en ocasiones, aparece una idea interesante que anima la discusión y nos desconcierta.

La asistencia de los alumnos también es fuente de ambigüedades: sin ser coercitivos, la hemos valorado, transmitiendo la sensación de que es esencial para el desarrollo de la clase y la evaluación.

El cuaderno de clase es problemático en cuanto que exige gran cantidad de tiempo y esfuerzo para su corrección, si se quiere evaluar con atención cada cuaderno. El número de alumnos y grupos en que se imparta la "Filosofía para niños" es decisivo en este aspecto, y en general obtener resultados aceptables.

Los alumnos que se ven obligados a repetir curso son también un factor de distorsión en la clase. Para ellos que, según hemos comprobado, recuerdan bastante bien las discusiones del curso anterior, desaparece el factor sorpresa y con sus intervenciones disminuyen la curiosidad y la sensación de creación espontánea que son claves para el éxito del método. Para paliar este efecto, se puede elegir capítulos distintos cada año, pero no siempre es posible porque hay algunos (el primero y el tercero) de los que es difícil prescindir.

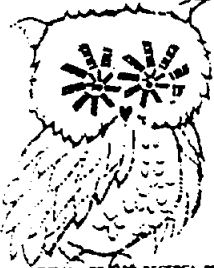
Evaluación del alumno.- La evaluación del alumno se hace en función de varios criterios. El más importante es, sin duda, su actitud en los diálogos de la clase, asistencia, participación, naturaleza de sus intervenciones, atención, asimilación de conocimientos. Estos criterios se matizan con la evaluación del cuaderno, de la que ya se ha hablado, y con eventuales ejercicios prácticos sobre lógica o vocabulario. De hecho, todo alumno que haya asistido con cierta regularidad a clase aprueba la asignatura, pero es importante no hacer alarde de ello, porque si bien lo esencial en nuestro método no es la calificación, dar por aprobada una asignatura al comienzo de curso y por principio genera en los alumnos desinterés y desconcierto. A pesar de todo, adecuar los supues

tos de la "Filosofía para niños" (no evaluar a los alumnos, no controlar la asistencia, etc) a las circunstancias concretas de la docencia en nuestro país plantea problemas casi insolubles.

Evaluación del método.- A lo largo de la experiencia de estos años hemos tenido la impresión, a veces, de que los contenidos son escasos o excesivamente fáciles. En este sentido el cuaderno puede sernos de utilidad y permite profundizar sobre algunos temas, aportar redacciones personales, etc. También nos permite constatar que esa impresión no siempre es correcta porque las deficiencias de los alumnos en la utilización del lenguaje, acentuadas cuando han de expresarse sobre cuestiones abstractas hacen que hasta lo más sencillo les plantee dificultades que es útil subcanar.

En cuanto a la asimilación de contenidos es aceptable y la hemos comprobado en alumnos repetidores de COU que recuerdan con facilidad por lo menos aquellas cuestiones en las que más se insistió.

Pero lo más importante es que este método genera actitudes positivas respecto a la asignatura, y así aquellos de nuestros alumnos que siguen siéndolo en COU comienzan el curso con interés y curiosidad y tienen una participación muy activa en el desarrollo de las clases. Quizás esto se deba a que este método permite al alumno interiorizar a través de la práctica la naturaleza misma de la filosofía en lo que tiene de indagación personal sobre el mundo y sobre nosotros mismos. El que los adolescentes puedan llevar a cabo esa tarea y sean conscientes de ello es, en nuestra opinión, uno de los mayores logros de este método y justificaría por sí solo el que, a pesar de las dificultades y fracasos, continuáramos profundizando en él.

GRUP A 4 B 7/8 C 9/11/12	TÍTOL	
	AUTOR	Margalida Mas i Vicens.
	ESCOLA/ INSTITUT	I. B. Cau Pen Blauc. - La Pobla -
	PROGRAMA	LÒGICA <input type="checkbox"/> FILOSOFIA DEL LLENGUATGE <input type="checkbox"/> FILOSOFIA 6/18 <input checked="" type="checkbox"/>
	PONÈNCIA <input type="checkbox"/>	COMUNICACIÓ <input checked="" type="checkbox"/>
		PÀGINA 1

La meua experiència amb el Programa Filosofia 6/18 consisteix:

1) Curs 1987-88. Amb alumnes de 3er de B.U.P., una hora a la setmana, durant l'últim trimestre, a classe de Filosofia.

2) Curs 1988-89. Amb alumnes de 1er de B.U.P., dues hores a la setmana durant tot el curs, a classe d'ètica.

3) Curs 1989-90. Amb alumnes de 3er de B.U.P., quatre hores a la setmana, durant tot el curs, a classe de Filosofia.

Després de treballar durant tres cursos la descoberta de l'Aristòtil Mas he arribat a les següents conclusions:

a) El programa s'ha de treballar a una classe de filosofia. El recurs a altres àrees o a hores de tutoria em sembla vàlid per la familiaritat-

zació del mestre amb el sistema, com a anàlisi general, i res més. El fet d'utilitzar el material Filosofia 6/18 a classe que no sigui pròpiament de Filosofia iudica que no tenim prou recursos per abordar aquesta classe i el fet d'utilitzar-lo a les hores de tutoria significa que confonem un material de Filosofia amb una ajuda per fer teràpia de grups.

b) Caldria fer un espai per la Filosofia al currículum de totes les etapes de l'ensenyament. L'administració pot tardar molts anys en adonar-se d'aquesta necessitat. Mentres tant, el cas seria que aquelles escoles concinçudes de la conveniència del projecte modificassin els seus horaris de tal forma que quedés un espai de dues hores per setmana a una classe de Filosofia.

c) La utilització de l'Oris com a material base a classe de Filosofia de tercer i quart demostrant cada dia que els alumnes apunuen a utilitzar tot tipus de material (llibres de text, premsa, textos literaris) amb un altre estil: no es limiten a llegir, resumir o esquematitzar de forma mecànica, sinó que adopten una actitud crítica i dialogant.

d) Treballar amb el mètode Filosofia 6/18 és tant més difícil com més acadèmicista i tradicional és el tipus d'ensenyament d'una escola o un Institut.

EL PENSAMIENTO Y LAS IDEAS

Reflexionar sobre el pensamiento es disponerse a contemplar un mundo, en parte, completamente distinto al mundo de la realidad físico-natural al que nuestros sentidos nos tiene acostumbrados. Decimos que en parte es distinto, pero en parte no lo es tanto, pues no por ello el pensamiento deja de formar parte de la realidad físico-natural. A fin de cuentas surge de ella y tiende hacia ella.

Pero, aún admitiendo la estrecha vinculación que hay entre pensamiento y naturaleza, el mundo que se genera dentro del pensamiento tiene alguna característica que lo distingue de lo que llamamos mundo natural. En efecto, las cosas que ocurren dentro del mundo natural responden a una necesidad originada en el interior de la propia naturaleza, difícil de controlar por nosotros, mientras que las cosas que ocurren dentro del pensamiento responden a una necesidad guiada por la acción de la voluntad y de la libertad humanas.

El pensamiento produce un tipo particular de realidades: las ideas, las cuales constituyen por sí mismas un mundo distinto al mundo producido por la naturaleza física. En él es posible que ocurra lo que en la naturaleza las leyes físico-naturales, por sí solas, no permiten que ocurra. Así como ésta produce, por ejemplo, los ríos, las plantas y el oxígeno que respiramos, el pensamiento produce los nombres y las ideas con que designamos y explicamos esos productos naturales, como, por ejemplo, la idea de materia, la idea de evolución, la idea de vida, etc.

Los filósofos se han dedicado tradicionalmente a investigar cómo es la vida de las ideas que se producen dentro del pensamiento. Pero eso no quiere decir que ese conocimiento esté vedado al resto de la gente. Por el contrario, ya que todos tenemos ideas todos tenemos oportunidad de investigar cómo son, qué significan, cómo se relacionan entre sí, cómo surgen,... Desde el momento que uno puede hablar puede tener ideas propias y hablar de ellas, incluidos los niños.

Habrá que conceder que lo que en particular los niños puedan decir de las ideas dista mucho de lo que puede decir un profesional de la filosofía, tanto desde el punto de vista formal (terminología, erudición, sistematismo, intensidad, constancia,...) como desde el punto de vista de la conciencia del alcance vital que tienen las ideas (los niños quizá no sean del todo conscientes de la gravedad que supone tener o defender unas ideas u otras).

Pero en todo caso, tanto los niños, como los filósofos profesionales, en algún momento experimentan una común inclinación por hablar de las ideas que pueblan el pensamiento, bien sea para saber si son ellas las que nos poseen o somos nosotros los que las poseemos en función de nuestras capacidades imaginativas, bien sea para sorprendernos de las relaciones que unas guardan respecto a otras o bien sea para demostrarnos que las ideas influyen en las cosas que hacemos.

No es infrecuente encontrar cómo las ideas de razón, justicia, verdad, belleza, orden, muerte, bondad, etc. son motivo de discusión entre chavales. Habrá que conceder al menos una actitud filosófica a quien es capaz de preguntarse por estas ideas, aunque sea un niño.

Si el pensamiento produce las ideas, y con ellas un mundo tan distinto del mundo de la realidad de los hechos, será porque los hechos tal como son no nos satisfacen. Los animales viven tan "naturalmente" que no dan pruebas de necesitar el mundo de las ideas. Los hombres, por el contrario, aún viviendo también de y en la naturaleza, necesitamos construir el mundo de las ideas.

Al principio, esas ideas casi se confunden con las pasiones y las emociones derivadas de la experiencia vital en la naturaleza, después adquieren una relativa autonomía dentro del pensamiento, y por último comprobamos que las ideas, aunque no son productos tangibles como los naturales, son tan necesarias como útiles para andar por la vida, pues las ideas compensan las limitaciones de nuestra condición natural.

Pero la atracción por conocer el mundo interno de las ideas no está libre, a su vez, de comprometer en la práctica al complaciente espectador que se acerca a conocerlas. De igual modo que cuando se sueña uno no puede evitar verse mezclado con esos protagonistas de ficción que son los sueños, gozando y sufriendo sus propios destinos, cuando se quiere conocer qué son las ideas experimentamos de alguna manera la fuerza interna que las anima.

Hay quienes ponen la mirada en la necesidad que guía el ser de las cosas naturales. Sin embargo, los filósofos ponen la mirada en la libertad con que el pensamiento recrea el ser de esa misma naturaleza, siguiendo unas leyes lógicas. Estos se entusiasman más con el mundo que les ofrece el pensamiento que con el mundo que les ofrece la cruda realidad. Les atrae más el mundo donde todo es posible que el mundo donde lo posible ya está realizado.

Pero no por eso los filósofos dejan de estar en el mundo de lo posible-ya-realizado. El atractivo por lo ideal es paralelo a la subversión que experimenta su aceptación de lo posible-ya-realizado. Las ideas están cargadas de energía que cambia la realidad natural. Queremos ser lo que pensamos y queremos la realidad como la pensamos. Por eso, el pensar las ideas tiene el riesgo de lo desestabilizador, pues le da al que las piensa (al filósofo) la oportunidad de analizarlas, de sintetizarlas, de crear nuevas utopías, y con ellas apasionarse por crear nuevas realidades, que pudieran chocar con las realidades existentes. En ese sentido diríamos que la filosofía, o el pensar las ideas, es la vida misma, en ella se recrea y a la vez la recrea.

(Vitoria 17 de mayo de 1990. Ildelfonso Palacios. I Conferencia de Filosofía 6/18 . Sant Feliu de Guixols (Gerona)

CENTRE UNESCO DE CATALUNYA

MALLORCA, 285 - 08037 BARCELONA
TELS. 207 58 05 - 207 17 16. TÉLEX: 98314 CUNC

Als organitzadors i participants de la
I CONFERÈNCIA SOBRE EL PROJECTE FILOSOFIA 6/18

M'hauria agradat participar en els vostres treballs d'aquests dies que faran possible una avaluació serena de l'experiència pedagògica que esteu desplegant a Catalunya en relació a la formació filosòfica. Permeteu-me que m'hi associï amb aquestes paraules d'encoratjament.

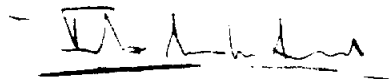
El Centre UNESCO de Catalunya ha cregut en aquesta experiència des de bon començament i em plau recordar, en ocasió d'aquesta I Conferència, les raons de la nostra seriosa complicitat amb el projecte.

En primer lloc, creiem que la vida humana, i per tant l'educació, només es realitzen adequadament si es posen en moviment els diversos registres de la consciència filosòfica, de la raó imaginativa i de la gosa-dia crítica. Per altra part, en la pedagogia tradicional, l'ensenyament filosòfic pateix d'aïllament, de formalisme, d'escolasticisme. Necessitem noves metodologies. En tercer lloc, confiem en aquest tipus de recerca feta en el context de la vida escolar normal i protagonitzat per grups de professors i professores lúcids, sensats i sense cap pedanteria.

Ens agrada, i també és oportú recordar-ho, la dimensió internacional d'aquesta experiència. La UNESCO és, per naturalesa, un marc de referència internacional. Tant de bo que el vostre esforç modest però rigorós contribueixi a donar més humanitat i més gràcia a un món tan dominat per la raó econòmica, la raó tècnica, i la raó del poder. La raó no pot quedar empresonada en terrenys massa delimitats. La raó oberta està a la base de les llibertats i de la fraternitat humanes.

Ja em fareu conèixer els resultats de la I Conferència.

Rebeu la meva salutació més cordial.


Fèlix Martí
director

Un grup de professors debatran l'ensenyament de la filosofia

I.M.
■ Sant Feliu de Guíxols. — Amb el propòsit de posar en comú les experiències docents dels mestres i professors que apliquen el projecte de filosofia 6/18 —un programa educatiu que pretén afavorir i millorar les habilitats de raonament mitjançant la reflexió individual i el diàleg—, l'Institut de Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia —IREF— ha convocat la Primera Conferència d'Ensenyants d'aquest projecte, que se celebrarà a l'Institut de Batxillerat de Sant Feliu de Guíxols a partir d'avui, divendres, fins diumenge vinent.

L'IREF, que comparteix la seu a Girona i a Barcelona i manté contactes amb institucions afins de la resta del món, té com a objectiu l'adaptació, divulgació i formació d'ensenyants i l'experimentació del projecte 6/18 en l'àmbit de la llengua catalana. Aquest projecte parteix de la Filosofia com a disciplina per estimular i perfeccionar la capacitat de raonament dels estudiants des dels 6 fins als 18 anys, a través d'un programa cohesionat i gradual que fa d'eix vertebrador de tot el currículum escolar.

El projecte planteja als estudiants alguns dels temes fonamentals de la història del pensament, que són recollits en els manuals de professors corresponents en forma

d'orientacions generals, exercicis i plans de discussió que completen les possibilitats de diàleg sorgides a classe.

Sense oblidar que cal adequar els textos a diferents edats i situacions educatives, el projecte es desenvolupa en diversos programes que suggereixen la possibilitat de raonar sobre el fet de pensar, la natura, el llenguatge, l'ètica, el llenguatge de les arts i el de les ciències socials. Atès que el projecte de filosofia 6/18 considera fonamental la Lògica —en la mesura que afirma la reflexió feta sobre el llenguatge i prepara l'estudiant per afrontar l'aspecte valoratiu de l'ètica, l'estètica i la política—, té una especial importància el programa que afavoreix les *habilitats bàsiques de raonament*, que és el primer que s'ha adaptat al català a partir dels textos originals del projecte *Philosophy for children*.

Diferentment dels congressos internacionals celebrats amb anterioritat —Girona, juny de 1986, i Santa Cristina d'Aro, 1987—, la Conferència d'Ensenyants del projecte Filosofia 6/18 s'ha convocat amb el propòsit de considerar els aspectes més rellevants de les experiències en marxa i fer-ne una avaluació. Els objectius fonamentals de la conferència s'adrecen a permetre als ensenyants adquirir una visió global de la implantació del projecte en l'àmbit educatiu de la llengua catalana; facilitar els contactes personals entre els ensenyants que treballen en el projecte; afavorir l'intercanvi d'experiències entre mestres de Bàsica i professors de secundària; assenyalar els principals encerts i dificultats de l'experimentació; recopilar els resultats experimentals i les propostes de recerca existents, i establir les línies de treball per al curs vinent.

Miquel Batllori, jesuïta i historiador, va ser guardonat ahir amb el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes 1990. Batllori destaca pels seus estudis sobre la cultura catalana medieval.

CULTURA

L'Acadèmic de la Llengua Espanyola Francisco Rico va oferir dissabte passat una conferència a Peralada sobre els avenços culturals i científics del renaixement.

ENSENYAMENT

Fa més de cinc anys, un grup d'ensenyants de la filosofia va descobrir un programa educatiu, concebut pel professor nord-americà Matthew Lipman, que afavoreix el raonament, l'argumentació,

la reflexió i el diàleg a l'aula. El grup, al qual estan vinculats els gironins Irene de Puig, Josep Maria Terricabras i Josep Collell, va decidir fundar l'Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filoso-

fia (IREF) per difondre un projecte que introdueix la filosofia com una matèria fonamental des de l'EGB fins a la universitat. El cap de setmana passat, a l'Institut de Sant Feliu de Guíxols, un

centenar d'ensenyants van participar en la I conferència sobre el projecte 6/18 i van remarcar la conveniència de potenciar la filosofia com a disciplina humanística al servei d'un ensenyament crític.

Un grup d'ensenyants reclama la potenciació de l'estudi de la filosofia

Ha assumit un programa que fomenta la capacitat reflexiva i de diàleg dels estudiants

A l'Institut de Sant Feliu es va celebrar la I conferència sobre el projecte Filosofia 6/18

IMMA MERINO
Sant Feliu de Guíxols. — En un clima de permanent diàleg, bona part dels ensenyants que han assumit el projecte 6/18 van posar en comú les seves experiències pedagògiques. Mentrestant, van continuar rebent la formació que els permet aplicar un programa educatiu que vol afavorir el creixement del pensament i una actitud crítica en els estudiants. «És importantíssima la formació dels ensenyants, perquè assumir el projecte suposa renunciar a ser el savi de la classe. El mestre ha de canviar de mentalitat, reconèixer que no ho sap tot i perdre protagonisme. Ha de donar a conèixer un material i fer les preguntes claus que convidin a la reflexió i la discussió», comenta Irene de Puig, professora de filosofia i vice-directora de l'IREF.

L'Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia s'ha proposat oferir la formació als ensenyants i la traducció i adaptació dels textos que defineixen i orienten el projecte. De moment, Josep Maria Terricabras s'ha fet càrrec de la traducció al català de *La descoberta d'Aristòtil Mas* —el llibre central del programa, que ofereix els instruments bàsics de raonament— i el *Pimí* —que se centra en el llenguatge. Els textos, que van acompanyats d'uns manuals dirigits als professors, es presenten com una invitació al debat. «De fet, la metodologia és senzilla, perquè es tracta de fomentar l'argumentació i el diàleg a través de la lectura de textos que, de forma novellada, plantegen situacions quotidianes. Qualsevol tema pot ser filosòfic, en el sentit que pot despertar la curiositat i la reflexió», explica Irene de Puig. La vice-directora de l'IREF assegura que els participants en la



Un centenar d'ensenyants van discutir l'aplicació del projecte Filosofia 6/18. Foto: Miquel Lladó.

trobada de Sant Feliu han aportat diversos exemples que demostren que els estudiants responen positivament al programa. «Els agrada discutir i poder confrontar opinions. L'important és que, una vegada hi han trobat gust, els estudiants adopten una mateixa actitud davant altres disciplines i es mostren més crítics respecte dels continguts de l'ensenyament», comenta De Puig.

A l'Institut de Sant Feliu es van

reunir mestres d'EGB i professors de BUP, perquè un aspecte rellevant i innovador del projecte 6/18 és que està orientat a una formació continuada dels estudiants en el coneixement filosòfic. «El programa s'inicia als sis anys i, marcant un fil de continuïtat, travessa tot el període educatiu. Evidentment, malgrat que progressivament s'hi introdueixen, no està basat en els continguts de la filosofia. Més aviat proposa una actitud que recorda la

màxima kantiana que només s'apren filosofia fent-ne», precisa la vice-directora de l'IREF.

Els mestres i professors afins al projecte de Filosofia 6/18 aprofiten les assignatures d'ètica i llenguatge o les hores de tutoria per aplicar el programa. Per això una de les conclusions de la I conferència és la necessitat de disposar d'un espai propi per a l'activitat. «Ens hem proposat reclamar un espai propi per a la filosofia», afirma De Puig.

Un programa estès arreu del món

IM
 ■ El projecte *Philosophy for Children* —Filosofia per a nens— va néixer a començament dels anys setanta a iniciativa del professor Matthew Lipman. En el moment en què els actuals membres de l'Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia van reconèixer la seva afinitat amb els mètodes i els objectius d'aquest programa d'ensenyament obert, dialogant i lligat a la vida de l'estudiant, aquest projecte ideat per Lipman ja s'havia introduït a diversos països sud-americans i europeus. Ara, quan el Departament d'Ensenyament de la Generalitat ha reconegut el projecte de Filosofia 6/18, els membres de l'IREF poden formar els ensenyants interessats amb l'aval dels seus contactes amb altres centres d'arreu del món que la anys que experimenten amb aquest programa volgutament innovador.

L'IREF, que té seus a Girona i a Barcelona, també està relacionat amb altres centres de la resta de la península Ibèrica que apliquen el projecte. «Els contactes que mantenim amb els centres de Lisboa i Madrid ens ha convidat a proposar la formació de la Federació Ibèrica d'Ensenyants de la Filosofia», comenta Irene de Puig. La vice-directora de l'IREF considera que des de Catalunya les possibilitats de relació són molt àmplies, perquè «la nostra tradició cultural i pedagògica sempre ha mirat cap a Europa i, d'altra banda, la situació política ens lliga a l'Estat espanyol, i així ens obre al món sud-americà». Irene de Puig també destaca que, amb l'obertura dels països de l'Est, es fa molt engrescador intentar introduir-hi un programa educatiu amb un sentit marcadament democràtic. D'altra banda, la constant expansió de la xarxa de relacions fa pensar als membres de l'IREF en la possibilitat de convocar, per l'any vinent, una trobada internacional a Catalunya —presumiblement a Girona— entre representants dels centres que difonen l'aplicació del programa *Filosofia per a nens*.

L'estil diferent d'un vell nou projecte

IM
 ■ Afavorir el propi coneixement de l'alumne i desmarcar-se d'un model educatiu basat en els premis i els càstigs; fertilitzar els errors i convertir-los en una invitació a la discussió; renunciar a ser el guru de la classe i reconèixer les pròpies limitacions; fomentar la curiositat, l'amor al coneixement o el diàleg que permet el descobriment col·lectiu de quelcom ignorat.

El projecte de Filosofia 6/18 es revela com un estil diferent d'ensenyament i proposa una nova actitud a l'aula per part dels ensenyants Matthew Lipman, el seu creador, l'ha definit com «un vell nou projecte», que combina el precepte socràtic —«coneix-te a tu mateix»— amb la concepció moderna que apunta a la conveniència de la investigació en comú. Conciliar el

vell i el nou; l'ensenyament individualitzat i el col·lectiu; partir d'un mateix per fundar una comunitat de recerca o investigació. Aquestes són algunes de les fites del projecte.

L'actitud diferent de l'ensenyant n'ha de fomentar, però, una de nova en els estudiants. Se'ls demana que raonin, que no acceptin una afirmació sense posar-la en dubte. Es tracta d'aportar indicis que creïn una dinàmica de reflexió aplicable a qualsevol coneixement o experiència. Infiltrat en un model d'escola on es castiga l'error, el projecte té un component d'autocorrecció fonamental. L'error és contrarestat i apareix com un estímul per a la recerca col·lectiva d'un coneixement més afinat.

Un altre aspecte clau del projecte és que parteix de l'estudiant, de la seva situació concreta, de les se-

ves vivències. El programa *La descoberta de l'Aristòtil Mas* s'aplica en el cycle superior d'EGB i a tercer de BUP. És igualment vàlid, perquè el diferent context —la diferència d'edat comporta un nivell de reflexió i de vivències dispar— permet una lectura particular en cada cas. D'aquí, el projecte és més flexible —és adaptable a contextos diversos— que obert —té una dinàmica pròpia i no hi cap tot.

Un estil diferent de fer i estar a classe també implica una altra relació entre ensenyant i ensenyat. Renunciant a la seguretat i al domini implícit, a un comportament autoritari, l'ensenyant participa en una comunitat afectiva. Perquè, d'acord amb el *Fedre* de Plató, no és possible el coneixement sense que existeixi un cert enamorament entre el mestre i el deixeble.



• Pintura dreta, 1968
 87 x 68 cm. Oli. Col. artista.

EXPOSICIÓ JOAN JUNYER EXPOSICIÓ RETROSPECTIVA

Inauguració dia 22 de maig, a les vuit del vespre, comentada per Jaume Fàbrega, crític d'art.

Sala d'exposicions de la Casa de Cultura Tomàs de Lorenzana
 Dies 22 de maig a 9 de juny de 1990

OTRO COSTO

Setmanari de la

Costa Brava

ANY XLIII. FUNDAT EL 1947. SANT FELIU DE GUÍXOLS, 24 MAIG 1990. PTES. 95 N.º 2.182

CELEBRACIÓ DE LA I CONFERÈNCIA D'ENSENYANTS

DEL PROJECTE FILOSOFIA 6/18 A SANT FELIU DE GUÍXOLS

Aquest cap de setmana s'ha celebrat a la nostra ciutat la *Primera Conferència Filosofia 6/18*.

Com és molt probable, per molta gent aquest nom de *Filosofia 6/18* no els és conegut. Però per la persona que escriu aquestes quatre línies aquestes paraules volen dir molt. Ben cert que qui llegeixi aquest article es preguntarà el per què, doncs bé, la contesta és ben simple.

Aquest projecte *Filosofia 6/18* està gestionat per l'Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia (I.R.E.F.), format principalment per professors d'Institut de batxillerat, que s'han adonat de les grans manques que pateix l'ensenyament actualment tant a EGB com a BUP, i conscients del seu paper dedicadors s'han posat a treballar per tal d'orientar i superar-los.

Com molt bé ells expliquen, el projecte *Filosofia 6/18* pretén cinc objectius:

1. Plantear des dels primers cursos d'EGB un mètode de treball intel·lectual aplicable als diferents ambits de coneixement: ciència, literatura, art i tecnologia.
2. Entendre el progrés en funció de l'avenç en comprensió dels fenòmens i de l'adquisició de capacitat pràctica, evitant un canvi de registre constant.
3. Sintonitzar els avançats propis de les noves tecnologies amb els valors estaberts per la història de la Filosofia i de la Ciència.
4. Promoure l'actitud democràtica enfront de la producció i la vida com a

valor immanent a la pròpia forma de treballar i de viure.

5. Reconèixer la diversitat de capacitats i interessos com a constant en l'ensenyament obligatori, primer pas per deixar de fer d'ella un obstacle insalvable.

Aquests objectius són d'una gran alçada i per poder-los dur a terme el grup *Filosofia 6/18* ha organitzat la seva *Primera Conferència* aquí a Sant Feliu. I d'aquesta manera reunir a tot un conjunt d'ensenyants, tant d'EGB com de BUP, que se sentin interessats pel tema i engrescar-los per dur-ho a terme.

S'han aplegat a la nostra ciutat gent de Girona i Barcelona, com és de suposar, però també ha vingut gent del País Basc, Mallorca, València i Múrcia, formant un grup de 90 persones. Tot un èxit pels organitzadors.

Aquest grup *Filosofia 6/18* es va donar a conèixer fa dos anys a Sta. Cristina d'Aro, a l'Hotel Golf d'aquest poble veí, on es va realitzar la convocatòria que en aquells moments s'anomenava *Filosofia per a Nens*.

En aquesta convocatòria hi assistiren grups d'ensenyants a Suecia, Portugal i Estats Units que parlaven de les experiències que portaven a terme, ja feia temps, d'aquest mateix projecte. I també parla el creador de la *Filosofia per a Nens*, el Sr. Matthew Lipman.

Aquest grup de gent que es dona a conèixer a Sta. Cristina amb aquestes dos anys de treball constant han aconseguit reunir a la nostra ciutat aquestes 90 persones i per tal de fer més clara la

dimensió del seu projecte s'han anomenat *darrerament Filosofia 6/18*, és a dir un projecte d'ensenyament que va dels 6 anys de l'alumne als 18 anys d'aquest.

D'aquests 90 assistents d'aquesta primera conferència n'hi havia que han dut a terme alguna experiència del projecte i n'hi havia que s'hi acostaven per primer cop. Però tots plegats han dut a terme un cap de setmana intens, de conferència, rera conferència, a St. Feliu. Les activitats començaren el divendres 18 a les 22 h. a l'Hotel Montjoí on tingué lloc l'obertura de la *Primera Conferència de Filosofia 6/18* acte seguit la primera ponència a càrrec de Josep Cullerí, actual director de l'I.B. St. Elm de la nostra ciutat.

El tema de la ponència era: "Les habilitats de pensament".

La resta de ponències i discussions es realitzaren a l'I.B. St. Elm.

El dissabte 19 al matí fou la segona ponència a càrrec de J.M. Terricabras, qui havia estat, no fa gaires anys, catedràtic de filosofia a l'Institut de batxillerat de la nostra ciutat. El tema de la seva ponència fou: "La lògica de l'Ansr'i'l Mas" i a la tarda parlà Joan Manuel del Pozo, també professor de filosofia però a l'I.B. A. Deuolfeu de

Figueres i actualment diputat al Congrés de Diputats de Madrid, qui va parlar de "Filosofia del llenguatge i el programa PIMI".

Cal destacar que a les 20,30 h. hi hagué una recepció a l'Ajuntament, on el nostre batlle el Sr. Josep Vicentell i encoratjà els organitzadors i assistents per dur endavant el seu tasca.

De cada una d'aquestes ponències es realitzaren posteriorment discussions per tal de treure'n conclusions que orientin al grup *Filosofia 6/18* per dur a terme la seva labor.

El diumenge 20, el darrer dia, a les 12,30 tingué lloc a la Biblioteca de "La Caixa" una sessió pública per tal de donar a conèixer les activitats desenvolupades en aquesta *Primera Conferència* i també per fer públiques les conclusions que se n'havien tret.

Ha estat un acte molt correcte i agradable en el qual es podia copsar la satisfacció en els rostres de tots els assistents.

Esperem que aquesta no sigui la darrera conferència que duguin a terme aquest grup *Filosofia 6/18* a la nostra ciutat.

CARME FRIGOLA

Ensenyar filosofia a l'escola primària

■ El projecte "Filosofia 6/18", que situa l'ensenyament d'aquesta disciplina a partir de l'EGB, ha estat analitzat en unes recents jornades a Sant Feliu de Guíxols

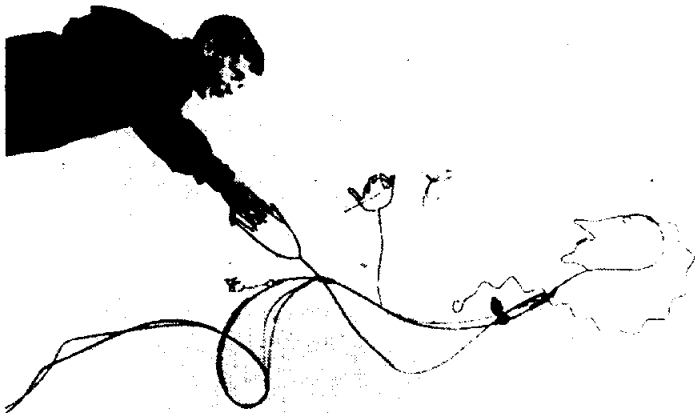
EULÀLIA BOSCH

“A ra em toca a mi! M'he hagut d'esperar tanta estona mentre els altres explicaven les seves històries! Començaré per dir-vos el meu nom. El meu nom és Pimi. Pimi no és pas el meu nom real, el nom que realment em van posar el meu pare i la mare. Pimi és el nom que jo m'he posat. Quants anys tinc? Els mateixos que vosaltres.”

Aquest és un dels episodis preferits de molts dels estudiants d'EGB que treballen el projecte "Filosofia 6/18". La relació entre els noms i les coses a les quals fan referència continua essent avui un tema tan actual com ho va ser per a Sòcrates i Plató.

Recordo uns estudiants de cycle mitjà (10-12 anys) apassionats per argumentar en favor del registre civil com a raó última dels seus noms; enfront d'altres que amb la mateixa passió volien provar que era el bateig l'acte que fixava per sempre més els noms a les persones. Aquestes últimes aduen que els indígenes de l'Amazones que havien vist amb el cantant Sting a la TV tenien noms i no sabien ni tan sols que existís el registre civil; a això els primers responien que també els xinesos tenien nom i no eren pas batejats.

Per si això fos poc, la seva resposta xocava sempre de front amb el problema de la realitat. Què vol dir que un nom sigui o no "real"? Aleshores el mestre va proposar que per fer la qüestió més entenedora cada estudiant portés



La filosofia, a l'abast dels infants

de casa un objecte i el col·loqués en un dels quatre calaixos preparats per a l'ocasió: 1) Coses que semblen reals, però que no ho són. 2) Coses que semblen reals, i que ho són. 3) Coses que no semblen reals, però que ho són. 4) Coses que no semblen reals, i que no ho són.

El mestre també va portar algunes coses per classificar: una flor artificial, un coixe de joguina, un llibre de contes, una ampolla de Coca-Cola plena d'aigua, un avió de paper, una foto d'un nen de la classe, un mirall petit. Aquests estudiants, encara tan menuts, havien entrat decididament en el terreny del coneixement. Mentre discutien sobre la relació entre les coses i els noms els va ser necessari treballar amb la idea de "criteri", van haver d'exemplificar i acceptar les excepcions proposades pels companys, van haver de comparar situacions llunyanes en el temps i l'espai amb la seva pròpia experiència... En l'exercici

proposat pel mestre, els va caldre examinar cadascun dels casos i trobar les "bones raons" que justificuessin la inclusió dels objectes en els calaixos.

Aquestes operacions mentals, junt amb altres, són les eines i habilitats de pensament necessàries per anar adquirint coneixement. A la classe de filosofia, són el tema.

La proposta de l'Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia (IREF) consisteix a divulgar el projecte "Filosofia 6/18", que situa l'inici de la filosofia al començament de l'escolarització obligatòria. Converses i exercicis com els que s'apunten aquí són l'entrenament intel·lectual que els estudiants van adquirint de manera lenta però continuada.

Avui, en l'àmbit de llengua catalana hi ha 4.000 estudiants (entre EGB i Secundària) que treballen en els diversos programes que configuren el projecte. Els mestres i professors responsables d'aquestes classes, uns 125, coincideixen a creure que els avantatges del projecte superen de molt les dificultats i són molt explícits a l'hora de valorar l'impacte escolar que tenen els programes, especialment a l'EGB: quan s'entén què és una classificació, tant li fa que es classifiquin minerals o peces de roba, i quan se sap definir s'aprèn amb facilitat a usar un diccionari.

Es a dir, el fet que la filosofia tingui per objectiu pensar sobre el procés mateix de pensament i hagi trobat una manera d'accés als estudiants que tot just comencen a preguntar-se pel món que els envolta obre àmplies possibilitats en un moment en què bufen per tot arreu aires de reforma educativa.

La societat demana a l'escola que adapti els seus mecanismes per tal que els estudiants siguin cada vegada més flexibles intel·lectualment, més creatius en la seva vida professional i més responsables en la seva conducta.

L'experiència que l'IREF ha recollit en els últims sis anys permet creure que la Filosofia com a disciplina intel·lectual pot col·laborar eficaçment a millorar un sistema educatiu que ja no s'adequa a la realitat que l'envolta. ■

FORA
D'HORA

Orient Express:
el misticisme com a
mètode de treball

■ Hi ha escriptors i periodistes que, recentment, han viatjat al Japó i no han tingut temps de veure res. Jo no he viatjat al Japó i, per tant, tampoc no he tingut temps de veure gaire cosa. Per sort, tant ells com jo hem fullejat un llibre magnífic: "El Japó actual", dirigit per Jean-François Sabouret (Civilización Ediciones), i sabem prou sobre aquell país com per fer-ne, seguint el mai negligible exemple de Josep Pla, documentats i erudits articles.

Llegint aquest llibre, he descobert, per exemple, en què consisteix l'orientalisme d'algun dels nostres artistes plàstics.

Fins ahir pensava que era un orientalisme miop i pseudo-cal·ligràfic que trobava el seu límit occidental en l'exotisme finisecular a la francesa i el seu oest llunyà en el romanticisme alemany. Avui sé que el sol que il·lumina aquesta orientació és el sol ixent del Pacífic i que es tracta d'una adscripció total a una manera gairebé religiosa de veure la creació artística que està indestrictiblement lligada a una filosofia atàvica i venerable.

He comprès que la via japonesa cap a l'espiritualització de l'art és, a més d'un agrait mètode de treball, l'única alternativa possible al cinisme confès en què ha desembocat la creació artística contemporània. La més eficaç i tradicional de les maneres d'emascarar, amb la caràctera del misticisme, la visió comercial de l'art.

JOSEP MARIA RUIZ SIMON