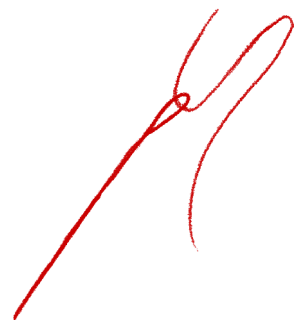


# COM ABORDEM LA PROBLEMÀTICA DEL CRIM?

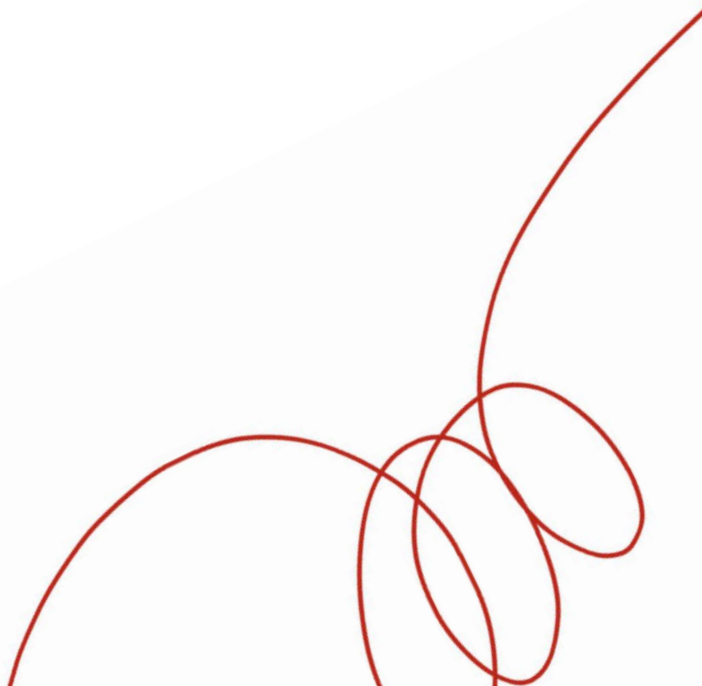
I DIADA DE LES CIÈNCIES SOCIALS I LES HUMANITATS PER  
A LA FORMACIÓ INTEGRAL DE L'ALUMNAT DE BATXILLERAT

Pseudònim: Symploké  
juliol 2023



*Hi ha hagut molts factors i molts agents que han fet possible això que estem presentant aquí: gràcies als ponents de la taula rodona per la seva generositat, gràcies a l'alumnat per la confiança que ens van brindar i ens brinden, gràcies als nostres companys i companyes de claustre, que van recolzar-nos i acompanyar-nos, en definitiva, gràcies a l'Escola Pia de Caldes, per tenir sempre un sí a les nostres propostes.*

*Hem tingut la fortuna de constituir un equip de treball que és el que ha possibilitat la feina que aquí presentem i que també possibilita el nostre aprenentatge constant; és per aquest motiu, i profundament agraïts per la troballa, que volem fer un especial esment a la persona que ens va fer trobar i que sempre, sempre, sempre ha posat els contextos i els mitjans perquè tot això sigui possible. Gràcies, Dolors!*





# ÍNDEX

**ÍNDEX DE FIGURES (p.9)**

**ÍNDEX DE TAULES (p.11)**

**RESUM (p.12)**

**ABSTRACT (p.13)**

**CAPÍTOL I. PUNT DE PARTIDA (p.14)**

**APARTAT 1. Motivacions col·lectives: lligant caps (p.15)**

- 1.1. La importància de la formació integral de les persones (p.15)
- 1.2. El desprestigi de les Ciències Socials i les Humanitats en l'actualitat (p.17)
  - 1.2.1. L'elecció de modalitats d'estudi per part de l'alumnat (p.18)
  - 1.2.2. Les notes de tall de les PAU (p.21)
  - 1.2.3. El rètol de «ciència» en el discurs dominant (p.26)
  - 1.2.4. Conclusió (p.31)
- 1.3. Cal actuar davant del desprestigi de les Ciències Socials i les Humanitats? (p.32)
- 1.4. La necessitat d'una reacció immediata i contundent (p.33)

**APARTAT 2. Estat de la qüestió (p.35)**

- 2.1. La presència de les Ciències Socials i les Humanitats al batxillerat (p.35)
- 2.2. Finalitats educatives de les Ciències Socials al batxillerat (p.38)

**APARTAT 3. Plantejament metodològic (p.40)**

- 3.1. Objectius generals de la proposta didàctica (p.40)
- 3.2. Arquitectura del document: justificació de l'estructura de la proposta (p.41)



## **CAPÍTOL II. MARC TEÒRIC (p.44)**

### **APARTAT 4. Model filosòfic per abordar la temàtica del crim: mirada sobre el món. (p.45)**

- 4.1. Ontologia i gnoseologia (p.45)
  - 4.1.1. Ontologia materialista (p.45)
  - 4.1.2. Gnoseologia materialista (p.46)
  - 4.1.3. El paper de la filosofia en el conjunt del saber (p.48)
  
- 4.2. Antropologia (p.50)
  - 4.2.1. Des de les Ciències Naturals (p.50)
  - 4.2.2. Des de les Ciències Socials i les Humanitats (p.54)
  - 4.2.3. Una antropologia filosòfica materialista (p.55)
  
- 4.3. Filosofia pràctica (p.58)
  - 4.3.1. Distinció entre ètica, moral i política (p.58)
  - 4.3.2. Una ètica materialista (p.60)
  - 4.3.3. Una psicologia de l'acte moral (p.64)
  - 4.3.4. L'educació (p.66)
    - 4.3.4.1. Què és educar? (p.66)
    - 4.3.4.2. La llibertat positiva, la meta de l'educació (p.66)

### **APARTAT 5. Model psicològic per abordar l'aprenentatge: mirada sobre l'alumnat. (p.69)**

- 5.1. Marc epistemològic de referència en la Psicologia. (p.69)
- 5.2. L'educació com a eina de desenvolupament humà. (p.71)
- 5.3. El desenvolupament i les relacions amb l'entorn social (p.73)
- 5.4. L'adolescència: aproximacions psicològiques al desenvolupament cognitiu (p.83)
- 5.5. Aportacions de la neurociència: factors socioemocionals (p.87)



## **APARTAT 6. La didàctica, una disciplina en interacció (p.93)**

- 6.1. Conceptualització de l'acció didàctica (p.93)
- 6.2. Models didàctics en les Ciències Socials i les Humanitats. (p.98)
- 6.3. L'ensenyament-aprenentatge de la Filosofia (p.101)

## **APARTAT 7. Síntesi: la mirada sobre el món i l'ensenyament-aprenentatge. (p.104)**

### **CAPÍTOL III. CONTEXT SOCIAL (p.108)**

#### **APARTAT 8. Determinants externs de la mostra (p.109)**

- 8.1. Els determinants legislatius: el currículum (p.101)
- 8.2. La institució educativa: l'Escola Pia de Caldes de Montbui (p.111)
- 8.3. Aspectes sociològics determinants en la conducta de la mostra (p.114)
  - 8.3.1. Cultura occidental (p.115)
  - 8.3.2. Democràcies homologades de mercat pletòric (p.115)
  - 8.3.4. Nacionalisme intraestatal(p.116)
  - 8.3.5. Caldes de Montbui(p.117)

#### **APARTAT 9. Característiques de la mostra:**

##### **l'alumnat de batxillerat a l'Escola Pia de Caldes (p.119)**

- 9.1. Moment vital (p.119)
- 9.2. Etapa educativa (p.120)
- 9.3. Aspectes sociològics concrets (p.120)

### **CAPÍTOL IV. PROPOSTA DIDÀCTICA (p.122)**

#### **APARTAT 10. Principis i procediments pràctics (p.123)**

- 10.1 Principis polítics (p.123)



- 10.2 Principis morals (p.125)
- 10.3. Principis ètics (p.127)
- 10.4. Principis educatius (p.129)
- 10.5. Principis rectors del projecte (p.131)

#### **APARTAT 11. Justificació metodològica (p.133)**

- 11.1. Per què una situació d'aprenentatge? (p.133)
- 11.2. Per què una taula rodona d'experts? (p.134)

#### **APARTAT 12. Disseny metodològic (p.135)**

- 12.1. Procés de tria de la temàtica i preparació de la taula rodona. (p.135)
  - 12.1.1. Procés de triatge de la temàtica de la diada (p.135)
  - 12.1.2. Justificació de la tria dels ponents de la taula rodona (p.155)
- 12.2. Situació d'aprenentatge (p.161)
- 12.3. Materials vinculats a la situació d'aprenentatge (p.176)
- 12.4. Cultura avaluativa: instrument d'avaluació (p.205)
- 12.5. Difusió de la proposta (p.207)
  - 12.5.1. Campanya *a priori* (p.207)
  - 12.5.2. Campanya *a posteriori* (p.213)

#### **APARTAT 13. Discussió de resultats (p.221)**

- 13.1. Resultats específics vinculats als objectius d'aprenentatge (p.221)
- 13.2. Resultats generals vinculats als objectius del projecte (p.232)

### **CAPÍTOL V. CONCLUSIONS: entrecreuant trames i ordits (p.238)**

**L'ORDIT:** Per un aprenentatge competencial (p.238)

**LA TRAMA:** Per un ensenyament rigorós (p.242)



**L'AGULLA:** La Filosofia com a causa, eina i finalitat (p.245)

**EL TEIXIT:** A l'abric d'una formació integral (p.246)

## **REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I WEBGRÀFIQUES (p.249)**

### **ANNEXOS (p.255)**

Annex 1. Vídeo de la taula rodona



## ÍNDEX DE FIGURES

FIGURA 1. *Les cinc últimes notícies classificades sota l'etiqueta «ciència» a La Vanguardia.* FONT: La Vanguardia. (p.28)

FIGURA 2. *Les cinc últimes notícies classificades sota l'etiqueta «ciència» a El Periódico.* FONT: El Periódico. (p.29)

FIGURA 3. *Les sis últimes notícies classificades sota l'etiqueta «ciència» al ABC.* FONT: ABC. (p.30)

FIGURA 4. *Les sis últimes notícies classificades sota l'etiqueta «ciència» a El País.* FONT: El País. (p.31)

FIGURA 5. *La interacció didàctica.* (p.94)

FIGURA 6. *Resultat de les eleccions municipals del 2023 a Caldes de Montbui.* FONT: Nació digital (p.118)

FIGURA 7. *Preferències temàtiques de l'alumnat de batxillerat.* (p.143)

FIGURA 8. *Presentació de la proposta per a la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats.* (p.148)

FIGURA 9. *Tria de l'alumnat per a la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats.* (p.149)

FIGURA 10. *Tres moments a l'hora d'abordar la problemàtica del crim.* (p.155)

FIGURA 11. *Qui aborda la qüestió del crim? Imatge utilitzada per presentar les persones ponents a l'alumnat.* (p.156)

FIGURA 12. *Des d'on aborden la qüestió del crim? Imatge utilitzada per presentar l'activitat a l'alumnat.* (p.160)

FIGURA 13. *Presentació pel llançament de la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats.* (p.179)

FIGURA 14. *#ellhiserà Iñaki Rivera Beiras.* FONT: Instagram escolapiacaldes (p.208)

FIGURA 15. *#ellhiserà Félix Martín.* FONT: Instagram escolapiacaldes (p.209)

FIGURA 16. *#ellhiserà Arnau Baulenas.* FONT: Instagram escolapiacaldes (p.210)

FIGURA 17. *#ellhiserà Domingo Estepa.* FONT: Instagram escolapiacaldes (p.211)





FIGURA 18. *#ellhiserà Sergi Fortià*. FONT: Instagram escolapiacaldes (p.211)

FIGURA 19. *#ellhiserà Mercedes Cid*. FONT: Instagram escolapiacaldes (p.212)

FIGURA 20. *Cartell, I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats*. FONT: Instagram escolapiacaldes (p.213)

FIGURA 21. *No es pot ensenyar a algú a caminar amb les cames lligades*. FONT: Instagram escolapiacaldes (p.214)

FIGURA 22. *El crimen es un fracaso, es un fracaso de la sociedad*. FONT: Instagram escolapiacaldes (p.215)

FIGURA 23. *Contemplar, sense voluntat de justificar, que una persona víctima també pot ser víctima*. FONT: Instagram escolapiacaldes (p.216)

FIGURA 24. *Al 2022, a la presó, hi ha persones que no saben ni llegir ni escriure*. FONT: Instagram escolapiacaldes (p.217)

FIGURA 25. *Parlar de “mai” o “sempre”, a les Ciències Socials, s’ha d’evitar*. FONT: Instagram escolapiacaldes (p.218)

FIGURA 26. *Als cos de mossos d’esquadra hi ha unitats per treballar la prevenció i del crim*. FONT: Instagram escolapiacaldes (p.219)

FIGURA 27. *Disponibilitat de la gravació de la taula rodona a youtube*. FONT: Instagram escolapiacaldes (p.220)

FIGURA 28. *Valoració del professorat de la informació rebuda*. (p.227)

FIGURA 29. *Valoració del professorat de la motivació causada per la Diada*. (p.228)

FIGURA 30. *Valoració del professorat de la organització de la Diada*. (p.228)

FIGURA 31. *Valoració del professorat de l’activitat inicial*. (p.229)

FIGURA 32. *Valoració del professorat de la taula rodona*. (p.229)

FIGURA 33. *Valoració del professorat de l’activitat de síntesi*. (p.230)

FIGURA 34. *Valoració del professorat de la repetició de la Diada*. (p.230)



FIGURA 35. *Valoració del professorat de la seva participació.* (p.231)

FIGURA 36. *Valoració qualitativa del professorat.* (p.231)



## ÍNDIX DE TAULES

TAULA 1. *Distribució de l'alumnat per modalitats a l'Escola Pia de Caldes.* (p.20)

TAULA 2. *Relació de les notes de tall en l'àmbit de Ciències Naturals.* (p.23)

TAULA 3. *Relació de les notes de tall en l'àmbit de Ciències Socials i Humanitats.* (p.25)

TAULA 4. *Notes de tall 2022 per ordre descendent.* (p.27)

TAULA 5. *Principis rectors del projecte.* (p.133)

TAULA 6. *Proposta de temàtiques.* (p.144)

TAULA 7. *Explicació que es va enviar als ponents de la taula rodona.* (p.156)

TAULA 8. *Rúbrica per avaluar l'activitat de síntesi.* (p.207)

TAULA 9. *Èxit professional i impacte social dels ponents a la taula rodona de la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats.* (p.234)



## RESUM

La proposta que aquí es presenta és la situació d'aprenentatge que es va desenvolupar durant la I Diada de les Ciències Socials als cursos de 1r i 2n de batxillerat de l'Escola Pia de Caldes. L'objectiu global de la diada era dignificar i prestigiar els sabers relacionats amb aquestes disciplines i les professions que se'n deriven. La temàtica, que es va triar mitjançant un procés participatiu, va ser la problemàtica del crim. Els principis que fonamenten aquesta proposta didàctica defensen una educació interdisciplinària que possibiliti el desenvolupament integral de la persona. A la primera part d'aquest document s'exposen els marcs epistemològics que reforcen la proposta, en la segona part, es presenta la situació d'aprenentatge, els materials didàctics i d'avaluació utilitzats així com els resultats i el seu anàlisi segons els nivells d'assoliment competencial. L'activitat vertebradora de la situació d'aprenentatge és una taula rodona amb professionals experts d'alt nivell, la gravació de la qual es pot veure íntegrament a partir de l'enllaç disponible a l'annex.

**Paraules clau:** Ciències Socials, Humanitats, Filosofia, situació d'aprenentatge, taula rodona, el crim.



## **ABSTRACT**

The proposal presented here is the teachable moment that was developed during the 1st Social Sciences Day in the 1st and 2nd high school years of Escola Pia de Caldes. The main objective of the day was to dignify and give prestige to the knowledge related to these disciplines and the professions related to them. The topic, which was chosen through a participatory process, was the problem of crime. The principles that underpin this didactic proposal defend an interdisciplinary education that enables the integral development of the person. In a first part the epistemological frameworks that reinforce the proposal are exposed, in a second part the didactic proposal is presented with the class and assessment materials used, as well as the results and their analysis according to the levels of competence achievement. The backbone activity of the proposal is a focus group with high-level expert professionals, the recording of which can be viewed in its entirety at the link available in the annex.

**Key words:** Social Sciences, Humanities , Philosophy, didactic proposal, focus group , crime.



## CAPÍTOL I. PUNT DE PARTIDA



*El primer capítol correspon a la introducció d'aquesta proposta, és per això que es diu «Punt de partida». El primer apartat exposa els principis preliminars: en primer lloc, la importància de la formació integral de les persones; en segon lloc, el desprestigi que hi ha actualment envers les Ciències Socials i les Humanitats, per analitzar aquest desprestigi ens basem en diverses dades que ens permeten fer un mapeig de la situació actual; en tercer i quart lloc, ens posicionem afirmant que cal actuar davant d'aquesta situació perquè si no reivindicuem el paper de les Ciències Socials i les Humanitats, no podrem garantir una formació integral de la persona. En el segon apartat abordem un estat de la qüestió sobre l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials i les Humanitats al context de batxillerat, ja que és el context educatiu en què s'emmarcarà la nostra proposta d'intervenció educativa. Finalment, en el tercer apartat, exposem el plantejament metodològic: definim els objectius generals de la proposta (que és important no confondre amb els objectius d'aprenentatge que vindran més endavant) i exposem l'arquitectura del document per tal que es compregui bé que expliquem en cada apartat i perquè l'hem estructurat així. Considerem que és important mostrar bé quin és el punt de partida i lligar caps, veurem que la imatge de la costura tindrà un sentit en l'exposició que amb aquest capítol comença.*



## APARTAT 1. Motivacions col·lectives: lligant caps

*Probablemente Ícaro creía tocar el cielo  
cuando se hundía en el mar epónimo.*

*Júlio Cortázar*

### 1.1. La importància de la formació integral de les persones

Els éssers humans som uns animals socials amb unes facultats intel·lectuals que ens permeten generar un món mental increïblement ric conceptualment. A més, tenim una plasticitat cerebral que ens permet una capacitat d'aprenentatge pràcticament ilimitada. Ara bé, aquests superpoders, a la vegada, poden ser la nostra creu; i, com a Ícar, al volar alt sense un rumb o criteri sòlid, el Sol ens pot cremar. Per això, per volar sense cremar-nos és absolutament imprescindible una formació integral de les persones per establir el seu rumb, que passa sobretot, per una bona formació en les disciplines que s'enfoquen al coneixement de l'ésser humà: les disciplines en l'àmbit de les Ciències Socials i les Humanitats.

Desde la anomenada «revolució cognitiva» ara fa uns 70.000 anys, passant pel desenvolupament de l'escriptura (fa 5.000 anys), l'aparició de la filosofia i les ciències (segle VI aC), la Impremta (segle XV), la Revolució Científica (segles XVI-XVII), les Revolucions Industrials (segle XIX) a la Revolució tecnològica del segle XX, la humanitat ha viscut una situació de progrés científicotecnològic que ens ha permès dominar la Natura a uns nivells increïbles.

Els aprenentatges científicotecnològics tenen un valor instrumental inqüestionable. Ara bé, sense una bona guia moral, totes aquestes possibilitats tecnològiques generen uns riscos que poden corrompre les possibilitats aventajoses que ens ofereixen. Progrés científicotecnològic no implica necessàriament progrés moral. I si la finalitat de la cultura és afavorir la bona vida dels humans,



encara que sigui antiintuïtiu, tampoc implicaria progrés cultural. Les nostres ales poden fer que ens cremem amb el Sol.

Per pal·liar els riscos derivats del progrés científicotecnològic, afortunadament, la nostra tradició ha generat també unes produccions culturals que poden esdevenir guies morals, mapes de coordenades, planells, llibrets d'instruccions (utilitzem la metàfora que vulguem), per saber conduir-nos en un món tan complex com aquell que som capaços de generar, fent un bon ús del valor instrumental d'aquestes eines per a viure millor. I totes aquestes produccions s'orienten a la finalitat de comprendre l'ésser humà en tota la seva complexitat per a generar un món més habitable, és a dir, per a viure millor acostant-nos a una autèntica felicitat. Les religions, la literatura, les arts en general, la filosofia, la psicologia, la lingüística, la sociologia, la història, l'antropologia cultural, l'economia, les ciències jurídiques, la geografia humana, els estudis culturals... En definitiva, totes aquelles disciplines que situem sota el rètol de les Ciències Socials i les Humanitats.

Aleshores, si aquestes disciplines s'orienten a aportar-nos aprenentatges relacionats amb la humanitat i que han d'esdevenir guies morals per a conduir-nos a una autèntica felicitat, es torna en una obligació irrenunciable de tota societat que vulgui considerar-se funcional que generi un context en el qual es promogui i pràcticament s'obligui a UNA FORMACIÓ INTEGRAL DE TOTES LES PERSONES. Aquesta formació integral requereix aprenentatges vinculats a l'àmbit de les Ciències Naturals i també, i sobretot, a l'àmbit de les Ciències Socials i de les Humanitats.

I, encara que en societats tan avançades científicotecnològicament com la nostra la tendència espontània sigui la contrària, cal adonar-se que més necessària és aquesta formació integral com major és aquest avenç instrumental. Com més potents són les ales, més necessàries són les guies morals. De fet, els sabers científicotecnològics no són una eina imprescindible per a totes les persones. Saber física és necessari per l'enginyer que fa l'aparell tecnològic, però no és necessari per





a l'usuari (per a la resta de les persones). Els sabers tècnics són necessaris per a les persones que es dediquen a fabricar la tecnologia, però no per a la resta; els sabers tècnics són delegables als tècnics.

No passa el mateix amb els sabers per a la formació integral de la persona. Si la finalitat d'aquests és tenir una comprensió d'allò que és humà per a conduir-se millor en un món tan complex, és imprescindible que TOTES les persones siguin educades en aquests sabers, ja que la capacitat per a decidir com viure la pròpia vida no és delegable. Si, degut a l'èxit innegable de les ciències naturals i la tecnologia (pel seu innegable valor instrumental), renunciem a la formació en les Ciències Socials i les Humanitats, estem posant un Fórmula 1 en mans d'algú que no sap conduir, i estem condemnant la nostra societat al mateix destí que el de Ícar.

## **1.2. El desprestigi de les Ciències Socials i les Humanitats en l'actualitat**

Malgrat la necessitat d'aquesta formació integral de les persones que hem defensat en el subapartat anterior, ja feia temps que el professorat del departament de Ciències Socials i Humanitats de l'Escola Pia de Caldes hem anat observant i dialogant de l'alarmant devaluació del prestigi de les disciplines d'aquest àmbit per part de l'alumnat en concret i la nostra societat en general. Nosaltres ens limitarem aquí a apuntar alguns fenòmens que ho indiquen.

Un dels motius pels quals s'ha anat davaluant la disfuncionalitat dels estudis socials i humanístics és degut al fet que, tradicionalment, aquestes disciplines s'han après a l'escola des d'una perspectiva generalment memorística (Ibáñez, 1997); amb l'accés immediat a la informació, el saber memorístic s'ha anat desprestigiant, així doncs, davant la creença que les Ciències Socials i les Humanitats només es poden abordar des d'una perspectiva memorística i assumint que l'aprenentatge memorístic és propi de segles passats, no hi ha hagut clemència.

En els següents subapartats veurem com es concreta aquest fet en les aules de secundària.



### **1.2.1. L'elecció de modalitats d'estudi per part de l'alumnat**

En l'actualitat el nostre sistema educatiu estableix els següents moments en els que l'alumnat ha de triar i decidir què estudia:

1. Estudis obligatoris:
  - 1.1. El pas de 3r a 4t d'ESO
  
2. Estudis postobligatoris:
  - 2.1. Elecció de Cicle de formació professional
  - 2.2. L'elecció de la modalitat al batxillerat
  - 2.3. L'elecció dels estudis universitaris

La qüestió que ens ocupa (el prestigi de les Ciències Socials i les Humanitats) ens aboca a analitzar, en particular, els moments 1.1. i 2.2. Els cicles marxen una mica de la lògica de disciplines de Ciències Socials i Humanitats; i l'elecció dels estudis universitaris acostuma a venir ja determinada per l'elecció de la modalitat al batxillerat. De manera que sembla que l'elecció per triar l'itinerari d'estudis de Ciències Socials i Humanitats es produeix en els dos anys que van del final de 3r d'ESO a l'inici de 1r de batxillerat.

Pel que fa a l'elecció de les optatives de 4t d'ESO i les modalitats de 1r de batxillerat aquest l'any ens trobem amb les següents dades al nostre centre:



	4t d'ESO		1r de batxillerat	
Itinerari Ciències de la Salut	46	39,7%	27	28,1%
Itinerari Tecnològic	31	26,7%	31	32,3%
Itinerari Ciències Socials	39	33,6%	38	39,6%
Itinerari Humanitats	0	0%	0	0%

TAULA 1. Distribució de l'alumnat per modalitats a l'Escola Pia de Caldes.

En tots dos casos, trobem que hi ha entre un 33% i un 40% d'estudiants que escullen Socials i entre un 67% i un 60% que decideixen estudiar Ciències de la Salut o Tecnologia.

Ara bé, més enllà de les dades quantitatives, molt difícils de valorar, cal analitzar els perfils i els motius d'aquestes persones per triar l'itinerari o modalitat que han escollit. Malgrat hi ha moltíssimes casuístiques particulars, sembla que hi hagi una tendència de perfil i motius per triar Ciències Socials que considerem que genera un cercle viciós que corromp l'ensenyament d'aquestes disciplines. El perfil predominant en la tria de les Ciències Socials és el de persones que no tenen curiositat per l'aprenentatge, que els costa estudiar i esforçar-se, i que venen tenint uns resultats mitjos-baixos al llarg de la secundària; el motiu fonamental de la tria acostuma a ser aconseguir el títol (ja sigui el de l'ESO, ja sigui el del batxillerat) per la via més fàcil i assequible possible, ja que es considera que les altres alternatives són més difícils i requereixen més esforç i exigència intel·lectual.

Una de les dades que ens permet afirmar això és el fet que 100% de l'alumnat que ha efectuat un canvi de modalitat de 1r a 2n curs de batxillerat al nostre institut ha canviat de la modalitat de Ciències de la Salut o Tecnològica a Ciències Socials. A nivell percentual, en els últims 4 anys això ha suposat un 1,7%. Tot aquest alumnat ha canviat de modalitat perquè



tenia dificultats considerables a l'hora d'aprovar les matèries de modalitat de ciències o tecnologia. Tot l'alumnat ha aprovat el batxillerat. La manca de dades no ens permet realitzar un estudi concloent i exhaustiu però l'experiència de conèixer l'alumnat i les dades que acabem de presentar ens permeten elaborar dues hipòtesis:

- 1) L'alumnat es va equivocar en la tria condicionat pels prejudicis que hi ha cap a les Ciències Socials i les Humanitats i no valorant que l'àmbit en el qual podia ressaltar eren aquestes disciplines i es va veure abocat a cursar matèries que realment no li interessaven només pel prestigi que això suposa.
- 2) L'alumnat amb dificultats d'aprenentatge té més facilitat per aprovar la modalitat de batxillerat Social que la de ciències i tecnologia.

El fet que bona part de les persones amb baix rendiment acadèmic i poc interès per l'aprenentatge escullin les disciplines de Ciències Socials i Humanitats provoca que el nivell mig dels grups en els que s'imparteix aquestes disciplines sigui molt baix, i el professorat es veu abocat a un dilema impossible de resoldre satisfactòriament:

- A. O bé adapta el nivell d'exigència a les possibilitats de la majoria del grup.
- B. O bé continua mantenint el nivell d'exigència que es considera l'adequat..

Si s'opta per A, s'està degradant les disciplines de Socials i Humanitats, i aleshores s'autocompleix el que podria ser només un prejudici (les Ciències Socials són més fàcils; *si vals, vals; i si no, socials*). És més, les persones que tenen interès a aprendre i els interessen genuïnament les Socials i les Humanitats, percebran que el nivell és molt baix i es desencantaran amb allò pel que tenien interès per estudiar. Hi ha cada vegada més persones amb vocació autèntica per les Socials i les Humanitats que estudien Ciències Naturals perquè



volen aprendre, i volen formar part d'aules en les que el compromís amb l'aprenentatge sigui l'adequat.

Si s'opta per B, el professorat es trobarà fent classe només per un 10% del grup, i provocarà que es desconnecti la resta de manera que els serà impossible aprendre, generant problemes de disciplina a l'aula i, en el moment de l'avaluació, apareixeran estadístiques grotesques.


De fet, l'opció B és pràcticament inviable, perquè atenent al rol cada cop més sobreprotector de les famílies, les queixes i crítica al professorat serà tal que aquest es veurà pràcticament abocat a desviar-se cap a A.

Aquesta dialèctica promou el deteriorament progressiu de les nostres disciplines en aquest cercle viciós tant corrupte, i es va consolidant l'opinió que, d'una banda, les persones capaces han d'estudiar Ciències Naturals o Tecnologia i, d'altra banda, les persones a les que no els agrada estudiar, aquelles que els costa més, poden estudiar Ciències Socials, que és l'itinerari de segona fila, pels que no poden optar a la primera divisió. Poques són les persones que decideixen estudiar Ciències Socials i Humanitats per vocació.

### **1.2.2. Les notes de tall de les PAU**

Aquest deteriorament del prestigi de les Ciències Socials i les Humanitats s'arrossega, com és natural, a l'àmbit dels estudis universitaris. Un indicador clau per a observar això que venim assenyalant són les notes de tall de les Proves d'Accés a l'Universitat.

A continuació detallarem les notes de tall de les PAU de l'últim any als principals graus universitaris en l'àmbit de les Ciències Naturals i les Ciències Socials de les universitats públiques de Barcelona (UAB, UB, UPF i UPC):



Notes de tall estudis universitaris àmbit de Ciències Naturals		
<b>Estudis clàssics</b>	Matemàtiques	UB 12,734 UPC 13,254 UAB 12,39
	Física	UB 12,356 UAB 12,452
	Química	UB 10,238 UAB 10,072
	Biologia	UB 11,352 UAB 11,374
	Medicina	UPF 13,08 UB 13,086 UB 13,24 UAB 12,895
	Farmàcia	UB 11,496
	Veterinària	UAB 12,192
	Infermeria	UPF 10,156 UB 10,236 - 12,352 UAB 10,896 - 11,392
<b>Estudis nous</b>	Biotecnologia	UB 12,217 UAB 11,834
	Bioquímica	UAB 11,884
	Ciències biomèdiques	UB 12,684 UAB 12,78

TAULA 2. Relació de les notes de tall en l'àmbit de Ciències Naturals.

Com es pot observar, en la relació tant dels estudis de Ciències Naturals clàssics, com en els més contemporanis, les notes de tall oscilen entre el 10,072 de la química a la UAB (l'equivalent a un 7,65 sobre 10) i el 13,25 (9,46/10) de les matemàtiques a la UPC. L'alumnat



que estudia Ciències Naturals ja a batxillerat, està fortament pressionat a excel·lir en la seva disciplina per tal d'optar a les places universitàries (les públiques, és clar).

<b>Notes de tall estudis universitaris àmbit de Ciències Socials i Humanitats</b>		
<b>Estudis clàssics</b>	Història	UB 5 UAB 5
	Geografia	UB 5 UAB 6,794
	Filosofia	UB 6,366 UAB 5,188
	Humanitats	UPF 5 UAB 5
	Antropologia social i cultural	UB 5 UAB 5
	Sociologia	UB 7,628 UAB 7,278
	Filologies (catalana, espanyola, clàssica)	UB 5 UAB 5
	Història de l'art	UB 5 UAB 5
	Dret	UB 9,683 UPF 10,928 UAB 9,6
	Ciències polítiques	UAB 8,518 UAB 10,986
	Economia	UB 9,078 UPF 10,596 UAB 8,99
ADE	UB 9,498 UPF 11,308 UAB 9,912	
<b>Estudis nous</b>	Criminologia	UB 9,7 UAB 9,94 UPF 9,532



	Estudis internacionals / Relacions internacionals	UPF 12,733 UAB 11,828
	Estudis de gènere	UAB 7,306
	Filosofia, política i economia	UPF / UAB 12,75
	Història, Política i Economia Contemporànies	UAB 9,068
	Publicitat i relacions públiques	UPF 12,07 UAB 11,452 UB 9,274

TAULA 3. Relació de les notes de tall en l'àmbit de Ciències Socials i Humanitats.

Pel que fa a les notes de tall dels graus universitaris en l'àmbit de les Ciències Socials i les Humanitats, ens trobem una situació molt diferent. Per un costat, pel que fa als estudis clàssics, destaca el clar predomini del 5 (3,57/10!): Història, Geografia, Humanitats, Filosofia, Antropologia, Filologies, Història de l'art... Les clàssiques assignatures d'humanitats estan clarament devaluades.

Després, trobem ja notes de tall que oscil·len entre el 7,27 de sociologia (5,19/10) i el 11.308 de ADE a la UPF (8,07/10) en aquells estudis més instrumentals: un cínic diria: *que serveixen per fer diners*, o, encara millor, *que serveixen per alguna cosa* (com si aquella formació que no servís per fer diners no servís per a res més).

I després ens trobem un seguit de graus relativament nous en aquests àmbits, més prestigiats i, per tant, més demandats, amb notes de tall que oscil·len entre el 7,306 (5,21/10) dels Estudis de gènere a la UAB i el 12,733 (9,1/10) dels Estudis Internacionals a la UPF.





Aquesta situació genera la possibilitat que l'alumnat de batxillerat pugui optar a nombrosos estudis universitaris en l'àmbit de les Socials i humanitats amb una mitjana de 4. Cal recordar que fa només 300 anys les persones més capaces intel·lectualment es dedicaven precisament a aquestes disciplines, el prestigi de les quals està ara tan deteriorat. La Filosofia, la Cultura Clàssica, la Història, l'estudi de l'ésser humà (Antropologia),... Què ha passat en només 300 anys que el saber sobre qui som, sobre els humans, ha quedat cedit a aquelles persones que menys interès tenen per l'aprenentatge? I quines conseqüències està tenint això per a nosaltres? La nostra societat és molt més excel·lent que la de fa 300 anys en produir, això és evident. Ara bé, sabem guiar la nostra producció en benefici humà? Som millors que les persones de fa 300 anys? No ens caldria una mica d'orientació? I qui ens ha d'orientar, les persones que assoleixen un 5 sobre 14 a les PAU?

Una altra dada que ens permet assenyalar el desprestigi de les Ciències Socials i especialment les Humanitats són les notes de tall a l'hora d'accedir als estudis universitaris.



	Nom dels estudis	Nota de tall sobre 14	Places ofertades
1	Matemàtiques (UPC)	13.15	75
2	Filosofia, Política i Economia (UPF)	12.79	30
3	Enginyeria Física (UPC)	12.69	44
4	Enginyeria Biomèdica (UB)	12.68	40
5	Estudis Internacionals d'Economia i Empresa (UPF)	12.67	90
6	Medicina (UAB)	12.66	385
7	Medicina (UB)	12.66	259
8	Ciència i Enginyeria de Dades (UPC)	12.63	50
9	Medicina (UPF)	12.57	60
10	Enginyeria en Tecnologies Aeroespacials (UPC)	12.57	60

TAULA 4. Notes de tall 2022 per ordre descendent.

Com es pot observar en la taula, vuit dels deu primer estudis classificats segons les notes de tall més elevades no corresponen a estudis de Ciències Socials ni Humanitats: la demanda va encarada a altres àmbits. Si bé és cert que el segon estudi amb la nota de tall més alta és un grau vinculat a les Ciències Socials i les Humanitats, cal contemplar que de tots els estudis de la taula, aquest és el que té menys places, per tant, la nota de tall s'explicaria parcialment també degut a aquest fet.

### 1.2.3. El rètol de «ciència» en el discurs dominant

Des de la celebèrrima Revolució Científica que es forja entre els segles XV i XIX s'ha anat establint una creixent ideologia d'idolatració de la Ciència en majúscules. És el que el filòsof



Gustavo Bueno va diagnosticar amb el rètol de «fonamentalisme científic» (Bueno, 2010). La Ciència esdevé la màxima institució humana, és infal·libre i ens ha de portar a un progrés il·limitat, al final gloriós de la història. Gràcies a ella s'acabaran les malalties, les mancances econòmiques, les crisis energètiques... Podrem lluitar contra el clima i contra qualsevol problemàtica que ens depari la realitat. Des d'aquesta perspectiva, hem d'orientar tots els nostres esforços intel·lectuals a aquesta Ciència i la resta dels sabers són inútils, no serveixen per a res.

De fet, és per això també, que pràcticament totes les disciplines que englobarien les Humanitats clàssiques han anat reclamant també el seu estatut de científicitat: la Sociologia, l'Antropologia, la Història, la Història de l'Art, la Literatura Comparada... Es tracta de les anomenades «Ciències Socials i Humanes». Potser la única disciplina que no té cap pretensió de reclamar l'estatut de científicitat continua essent la Filosofia.

Fins i tot, alguns paradigmes de la Lingüística reclamen el seu dret a ser considerats com una Ciència Natural; si el llenguatge és innat (natural), el seu estudi recauria en l'àmbit de les Ciències Naturals. Estudiar la llengua és com estudiar els planetes: es tracta d'una entitat pròpia del món físic.

Es tracta de la lluita pel prestigi a partir d'adscriure's a un rètol que l'otorga directament. Si el que fem és Ciència, ja tenim el prestigi guanyat.

Aleshores, si és veritat que totes aquestes disciplines de les que estem parlant són *Ciències Socials*, com és que estan perdent el prestigi? Si són *ciències*, l'haurien de conservar no? Són *ciències*? O, millor dit, la nostra societat les considera com a *ciències*?

Fent un anàlisi del rètol «ciència» als principals mitjans de premsa queda ben palès que aquestes disciplines no són considerades ciències:



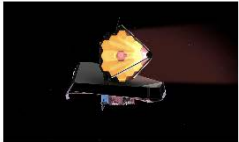
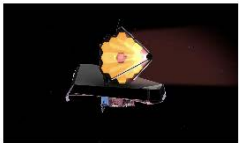




<p><b>CIENCIA</b></p> <h3>Las fases del despliegue del telescopio James Webb</h3> <p>Interactivo sobre las fases del despliegue del telescopio James Webb, el relevo de los telescopios Hubble y Spitzte, y con el que se pretende...</p> <p>PABLO GONZÁLEZ PELLICER 24/12/2021 06:05</p>	
<p><b>CIENCIA</b></p> <h3>El telescopio James Webb</h3> <p>James Webb será el principal telescopio de infrarrojo que estudiará todas las fases de la historia de nuestro Universo, desde los primeros destellos...</p> <p>ISABEL TROYTIÑO (TEXTO) PABLO GONZÁLEZ PELLICER Y MARIO CHAPARRO RUBIO (INFOGRAFÍA) 06/12/2021 06:05</p>	
<p><b>CIENCIA</b></p> <h3>Así se fraguó la erupción del volcán en La Palma</h3> <p>La erupción estalló en el municipio de El Paso. Más 6.000 terremotos dieron lugar a dos fisuras y ocho bocas por las que emerge lava a más de mil...</p> <p>PABLO GONZÁLEZ PELLICER 20/09/2021 00:49</p>	
<p><b>CIENCIA</b></p> <h3>Muones, las partículas que contradicen las leyes de la física</h3> <p>Los muones, las partículas que contradicen las leyes de la física</p> <p>LEYRE FLAMARIQUE PABLO GONZÁLEZ PELLICER   MARIO CHAPARRO (INFOGRAFÍA) 27/05/2021 06:00</p>	
<p><b>CIENCIA</b></p> <h3>Equinoccio de primavera 2021</h3> <p>El equinoccio de primavera marca el inicio de esta estación. En este 2021 llega el sábado 20 de marzo en el hemisferio norte</p> <p>PABLO GONZÁLEZ PELLICER 20/03/2021 06:00</p>	

FIGURA 1. *Las cinc últimas notícies classificades sota l'etiqueta «ciència» a La Vanguardia.* FONT: La Vanguardia.



---

**ENTREVISTA AL CONSELLER D'ACCIÓ CLIMÀTICA**




**David Mascort: «El preu de l'aigua pujarà; si no es paga amb rebuts es farà amb impostos»**

GUILLEM COSTA / VALENTINA RAFFIO **116** Comentaris

---

**MENYS HORES DE SOL**




**Catalunya inicia un estiu menys assolellat del que és habitual**

VALENTINA RAFFIO **47** Comentaris

---


**RÈCORD CLIMÀTIC**



**Aquest dimarts, 4 de juliol, es va arribar a la temperatura mitjana més alta de la Terra**

---

**CONTAMINACIÓ DE L'OCEÀ**




**El Mediterrani, 'zona vermella' per a les aus marines en perill d'extinció**

VALENTINA RAFFIO

---

**AVENÇ CIENTÍFIC**



**Així són els primers diables de Tasmània que neixen a Austràlia en 3.000 anys**

FIGURA 2. Les cinc últimes notícies classificades sota l'etiqueta «ciència» a El Periódico. FONT: El Periódico.



**ABC Ciencia**

---



NASA, ESA, CSA, STEVE FINKELSTEIN (UT AUSTIN), MICAELA BAGLEY (UT AUSTIN), REBECCA LARSON (UT AUSTIN)

### El James Webb detecta el agujero negro supermasivo activo más distante

J. DE JORGE

El objeto surgió cuando el universo tenía solo 500 millones de años de edad

---

### Descubren que el núcleo interno de la Tierra no es homogéneo

+ JOSÉ MANUEL NIEVES

### Hay un enorme 'agujero de gravedad' en el Océano Índico, y por fin los científicos creen saber por qué

+ JOSÉ MANUEL NIEVES

---

### Una vuelta más del legado 'olvidado' de Ramón y Cajal: se traslada al Museo de Ciencias Naturales de Madrid

P. BIOSCA

La colección, que consta de más de 20.000 piezas personales, pasa de manos del Instituto Cajal a ser «conservada y gestionada» por el MNCN



FTU

### El olor de las manos puede revelar el sexo de una persona

J. DE JORGE

El análisis de los compuestos aromáticos de las palmas de las manos puede predecir si alguien es hombre o mujer de forma casi infalible

---

MATERIA OSCURA

### Podcast Ciencia | ¿Estaba Einstein en lo cierto con las ondas gravitacionales?

JOSÉ MANUEL NIEVES

FIGURA 3. Les sis últimes notícies classificades sota l'etiqueta «ciència» a el ABC. FONT: ABC.

**EL PAÍS** Ciencia / Materia

**Ozempic, la droga que aprieta cinturones y llena bolsillos**  
ENRIQUE ALPÁRIZ | 09 JUL 2023 - 05:20 CEST  
 Los análogos del GLP1 son una familia de fármacos indicados para diabéticos y usados por los famosos para adelgazar. En la actualidad hay problemas de suministro, pero las farmacéuticas están trabajando para desatir una fiebre del oro contra la obesidad. En el futuro, estar delgado será una cuestión de clase

**John Grunsfeld, astronauta: "Júpiter es una especie de aspiradora de cosas que podrían chocar contra la Tierra"**  
MANUEL ANSORE | 07 JUL 2023 - 05:20 CEST  
 El exjefe científico de la NASA ha salido cinco veces del planeta, y ha llegado a permanecer más de ocho horas flotando solo en el espacio

**La flecha del tiempo**  
CARLO FRABETTI | 07 JUL 2023 - 13:09 CEST  
 Arthur Eddington popularizó la expresión "la flecha del tiempo" para referirse a su irreversibilidad

**El 'renacimiento psicodélico': la ciencia reaviva el potencial terapéutico de las drogas psicoactivas**  
JESSICA MOLZIO | 08 JUL 2023 - 05:20 CEST  
 Australia se convierte en el primer país que permite recetar MDMA para estrés postraumático y psilocibina, presente en hongos alucinógenos, para depresión. Los expertos admiten que los estudios son "prometedores", pero piden cautela

**Siddharta Mukherjee: "El cáncer es el mayor misterio que alguien puede resolver"**  
NUÑO DOMÍNGUEZ | 08 JUL 2023 - 09:20 CEST

**¿Cuánto calor es demasiado? Así reacciona nuestro cuerpo a las temperaturas extremas**

**Jean-Pierre Sauvage, Nobel de Química: "Ya se está trabajando en máquinas que viajen por la sangre y maten el cáncer"**

**Las canciones de la biología celular se bailan con todo el cuerpo**  
MONTERO GLEZ | 06 JUL 2023 - 12:29 CEST

**Las neuronas que nos abren el apetito: una nueva vía para tratar el sobrepeso y la anorexia**

FIGURA 4. Les sis últimes notícies classificades sota l'etiqueta «ciència» a El País. FONT: El País.

Com es pot observar, totes les entrades que la premsa actual classifica amb el rètol «ciència» es tracta d'entrades que tenen a veure amb les Ciències Naturals. Per tant, sembla que *socialment* no considerem les disciplines de Ciències Socials i Humanes com a realment científiques, cosa que, en una societat científica com la nostra, és símptoma de la pèrdua del prestigi que venim denunciant.

#### 1.2.4. Conclusió

L'elecció dels itineraris d'estudis per part de l'alumnat d'ESO i Batxillerat i els canvis de modalitat, les notes de tall d'accés a l'Universitat, l'estudi del discurs pel que fa al rètol «ciència» a la premsa actual sembla que són tres indicadors que



apunten inequívocament a la creixent davallada del prestigi dels estudis de Ciències Socials i Humanitats en l'actualitat.

### **1.3. Cal actuar davant del desprestigi de les Ciències Socials i les Humanitats?**

Davant del desprestigi d'aquestes disciplines caldria també preguntar-se si és un desprestigi funcional o no. És a dir, podria ser que realment aquestes disciplines fossin arcaiques i que, malgrat van ser útils durant molts segles, ara hagin deixat de ser-ho i, per tant, progressivament ens n'haguem de desfer per tal de seguir progressant. És a dir, si actuem en contra del desprestigi de les Ciències Socials i les Humanitats, no pot ser per causes gremials de persones que lluiten per les seves disciplines i, fins i tot, pels seus llocs de treball. La reivindicació d'aquestes disciplines serà legítima si podem concloure que l'estudi d'aquestes disciplines pot continuar tenint una funcionalitat en l'actualitat.

I no ens referim aquí a les disciplines d'aquests àmbits més prestigioses (ADE, Publicitat, Dret, Polítiques...). Aquestes ja sabem que serveixen per alguna cosa i per això conserven cert prestigi... Ens referim a les disciplines clàssiques com la filosofia, la filologia, la història, l'antropologia, la cultura clàssica i les humanitats. Té sentit seguir animant a estudiar aquestes disciplines? Té sentit dedicar esforç a prestigiar-les? Per què?

Oferir una resposta complerta i sistemàtica a totes aquestes preguntes desborda les possibilitats d'aquest projecte, però sí que podem insinuar les 4 línies principals del nostre argumentari en defensa de les Ciències Socials i les Humanitats.





- A1. Algunes disciplines en l'àmbit de les Ciències Socials i Humanitats poden reclamar l'estatus de Ciència.
- A2. Els estudis en l'àmbit de les Ciències Socials i Humanitats poden incorporar amb èxit als seus estudiants al mercat laboral.
- A3. Els estudis en l'àmbit de les Ciències Socials i Humanitats poden descobrir una vocació que afavoreixi a qui les estudia l'assoliment d'una vida feliç.
- A4. Una societat que desprestigiï les disciplines en l'àmbit de les Ciències Socials i Humanitats està condemnada a la servitud.

#### **1.4. La necessitat d'una reacció immediata i contundent**

Arribats a aquest punt, i atenent al que hem exposat als subapartats anteriors, considerem que, com a professorat en l'àmbit de les Ciències Socials i les Humanitats i, sobretot, com a persones integrants de la nostra societat, no podem quedar-nos de braços plegats i tenim la obligació de promoure projectes com el que aquí es proposa, orientats a posar el nostre granet de sorra per prestigiar aquest àmbit del coneixement i, sobretot, un camí cap a una formació integral de totes les persones per a fer un món millor.

En aquest context, i tenint en compte que al nostre centre se celebra, amb periodicitat bianual, "La diada de la Ciència", una diada en la que durant un dia s'atura el fer habitual de l'institut per tal que tot l'alumnat faci activitats orientades a donar a conèixer les Ciències Naturals, vam considerar que podríem organitzar una "Diada de les Ciències Socials i les Humanitats", també amb periodicitat bianual, de manera que cada any, alternativament, se celebrés una diada. D'aquesta manera, el



passat curs 2021-22, curs en el que no se celebrava la “Diada de la Ciència”, des del departament, vam decidir iniciar l’organització de la *1 diada de les Ciències Socials i les Humanitats*. Vam preparar tres itineraris d’activitats destinats i adequats pels tres cicles de l’institut: 1r cicle, 2n cicle i batxillerat. Aquest document té la finalitat d’exposar les activitats preparades per al cicle de batxillerat en el context d’aquesta diada.



## APARTAT 2. Estat de la qüestió

*Todo lo que nos sucede, incluso nuestras humillaciones,  
nuestras desgracias, nuestras vergüenzas,  
todo nos es dado como materia prima, como barro,  
para que podamos dar forma a nuestro arte.*

*Jorge Luís Borges*

### 2.1. La presència de les Ciències Socials i les Humanitats al batxillerat

Actualment, els estudis de batxillerat es divideixen en tres modalitats: les arts, les ciències i tecnologia i les humanitats i ciències socials. Evidentment, en la modalitat d'humanitats i ciències socials és on es treballen amb més profunditat temes vinculats a aquestes disciplines; ara bé, no és l'única modalitat on s'aborden ja que tant a la modalitat d'arts com a ciències i tecnologia es fan matèries comunes també vinculades a les humanitats i les ciències socials. A més a més, amb el nou currículum derivat de la LOMLOE l'optativitat de matèries ha augmentat, la qual cosa permet l'alumnat diversificar el seu itinerari formatiu més enllà de les matèries pròpies de la modalitat que tria cursar.

La Generalitat de Catalunya (2023) presenta els estudis de batxillerat en humanitats i ciències socials de la següent manera:

*La modalitat d'humanitats i ciències socials s'adreça a alumnes amb inquietuds relacionades amb els estudis lingüístics i literaris, la filosofia, les manifestacions culturals, les ciències socials, jurídiques, polítiques i econòmiques, la gestió i administració pública, la comunicació, les relacions públiques, la publicitat, el turisme i altres serveis d'oci.*



Com és sabut, al batxillerat hi ha tres tipologies de matèries anuals: les comunes, les obligatòries de modalitat i les de modalitat. En la modalitat que estem descrivint hi ha dues matèries obligatòries de modalitat: Llengua i Cultura Llatines i Matemàtiques Aplicades a les Ciències Socials.

Pel que fa a les matèries de modalitat, es distribueixen en dos cursos. A primer de batxillerat es pot cursar Economia, Història del Món Contemporani, Literatura Universal o Llengua i Cultura Gregues; en el segon curs, es poden fer les següent matèries: Llengua i Cultura Gregues, Funcionament de l'Empresa i Disseny de Models de Negoci, Geografia, Història de l'Art, Literatura Castellana i Literatura Catalana.

Com s'ha comentat prèviament, en el bloc de matèries comunes de batxillerat es cursen matèries vinculades a les ciències socials i les humanitats de manera obligatòria. Aquestes assignatures són Llengua Catalana i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, Llengua Estrangera i Filosofia al primer curs de batxillerat i Llengua Catalana i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, Llengua Estrangera, Història de la Filosofia i Història a segon.

Cal tenir present que a batxillerat de Catalunya també es cursa el Treball de Recerca; es tracta d'una activitat de recerca o investigació que fa tot l'alumnat que cursa batxillerat. Aquest projecte és una oportunitat per tal que l'alumnat es vinculi amb el món acadèmic i de la investigació. El Treball de Recerca es pot efectuar de diverses temàtiques, per aquest motiu, és una altra oportunitat que l'alumnat té per aprendre metodologies i sabers vinculats a les ciències socials i les humanitats.

Una anàlisi exhaustiva dels motius pels quals les matèries que es cursen a batxillerat són aquestes i no unes altres queda fora de l'abast d'aquest projecte, assumint doncs que són aquestes, voldríem ressaltar unes consideracions que pensem que són claus pel plantejament de la situació d'aprenentatge que aquí es planteja:



- a. Totes les matèries comunes al batxillerat i per tant, obligatòries, són matèries d'humanitats, a excepció de la Història de 2n de batxillerat que és una matèria de ciències socials. L'única matèria obligatòria a batxillerat que sigui d'una altra branca de coneixement és l'Educació Física.
- b. De les matèries obligatòries de la modalitat de ciències socials i humanitats una no és pròpiament una matèria en la qual es treballi una disciplina vinculada a l'àmbit de les ciències socials i les humanitats sinó més aviat una matèria instrumental, una eina que es deriva d'una altra branca de coneixement: les matemàtiques.
- c. Tenint en compte també les matèries de modalitat, veiem que les branques de coneixement vinculades a les ciències socials i les humanitats són la filologia, la literatura, la filosofia, la història, la història de l'art, la geografia i les ciències econòmiques.
- d. Existeixen moltes altres branques de coneixement que no s'aborden i per tant, queden allunyades de la vivència de l'alumnat de batxillerat com poden ser les ciències polítiques, les ciències de l'educació o el dret (per esmentar-ne algunes).
- e. És cert que amb la nova proposta de franges d'optativitat apareixen matèries vinculades a les ciències socials i les humanitats que resolen les problemàtiques descrites a l'apartat d. d'aquest mateix punt. Aquestes matèries es divideixen en anuals: Funcionament de l'Empresa, Món Clàssic, Psicologia o Segona Llengua Estrangera i en trimestrals: Creació literària, Ciutadania, Política i Dret, Comunicació Audiovisual. Ara bé, la majoria d'elles no exploren altres disciplines que no siguin les ja explorades i les que ho fan, com que es tracta de matèries trimestrals, no permeten aprofundir-hi exhaustivament.



El treball de recerca pot esdevenir una oportunitat perquè l'alumnat es vinculi a les ciències socials i les humanitats.

## **2.2. Finalitats educatives de les Ciències Socials i les Humanitats al batxillerat**

Com a principi base, considerem que l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials i les humanitats no es pot efectuar des de la neutralitat. Per aquest motiu, és imprescindible una reflexió epistemològica perquè la no reflexió epistemològica condueix al fet que el professorat realitzi una pràctica educativa acrítica que destila les concepcions de la ideologia dominant (Adger i Wright, 2015). Així doncs, qualsevol acció didàctica que s'emprengui sense una consciència clara de les coordenades des de les quals s'està plantejant, està condemnada a ser reduccionista (Erickson, 1985). A més a més, si volem col·laborar en el desenvolupament de les habilitats de pensament crític de l'alumnat, cal un distanciament dels paradigmes hegemònics (Lofland, 1975)<sup>1</sup>.

Així doncs, les finalitats educatives de les ciències socials i les humanitats a batxillerat tampoc seran neutrals, sinó que estaran profundament influïdes pel paradigma des del qual es parli i pels objectius pedagògics que pretindrà assolir el model educatiu com a component social, en aquest cas, el currículum. És principalment per aquest motiu, que cal basar-se en un bon model didàctic per seleccionar i organitzar els sabers i les metodologies que cal incorporar en l'ensenyament-aprenentatge d'aquestes matèries.

Les aportacions més significatives en el marc de la didàctica de les Ciències Socials plantegen que les finalitats de l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials ha de basar-se en els següents principis:

---

<sup>1</sup> Per aquest motiu, al bloc II d'aquest document s'especificarà una aproximació als marcs epistemològics de referència.



- a. Treballar problemàtiques socials rellevants és el millor recurs didàctic per comprendre el món en el qual es viu.
- b. És necessari conèixer tant l'entorn proper, com les persones i les situacions per tal de poder-nos ubicar en l'espai i el temps i poder així desenvolupar habilitats socials que ens permetin viure en societat.
- c. L'adquisició de sabers vinculats a la cultura en la qual és viu és una condició imprescindible per saber participar activament en la comunitat immediata i política.
- d. En el marc de les matèries de ciències socials i humanitats es poden desenvolupar habilitats i competències que contribueixen a l'adquisició de rols de lideratge positius que tinguin en compte la transformació social.

Així, doncs, com a síntesi, aquesta proposta pretén partir d'una problemàtica social rellevant per a l'alumnat (per tant, la seva participació serà clau en la tria) per tal d'oferir-los coneixement sobre l'entorn que els possibiliti comprendre-la, posicionar-se, actuar conscientment i transferir aquests aprenentatges a d'altres situacions i poder, així, ser agents actius de la seva comunitat.



## APARTAT 3. Plantejament metodològic

*–Bien parece –respondió don Quijote–  
que no estás cursado en esto de las aventuras:  
ellos son gigantes; y si tienes miedo,  
quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio  
que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.*

*Miguel de Cervantes*

### 3.1. Objectius generals de la proposta didàctica

Tenint en compte l'estat de la qüestió de l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials i les Humanitats al batxillerat, conscients del desprestigi que estan experimentant aquestes disciplines de coneixement i convençuts de la necessitat de preservar-les per promoure un desenvolupament integral de la persona, reivindicant sempre el paper de l'educació com a eina de transformació social, ens proposem els següents objectius:

1. Evidenciar que les professions vinculades a les Ciències Socials i les Humanitats possibiliten l'èxit laboral i tenen un impacte social.
2. Mostrar que les Ciències Socials i les Humanitats són útils a la societat per millorar la funcionalitat del món en què vivim.
3. Constatar que les Ciències Socials i les Humanitats no són disciplines purament memorístiques i el seu treball i estudi mobilitza habilitats de pensament complexes.
4. Generar interès per les disciplines vinculades a les Ciències Socials per generar en l'alumnat actituds de compromís social.





### **3.2.Arquitectura del document: justificació de l'estructura de la proposta**

Per tal de poder comprendre com hem estructurat l'exposició de la proposta didàctica, hem elaborat aquest apartat: la seva lectura possibilita l'adquisició d'una visió global

El primer capítol correspon a la introducció d'aquesta proposta, és per això que es diu «Punt de partida». El primer apartat exposa els principis preliminars: en primer lloc, la importància de la formació integral de les persones; en segon lloc, el desprestigi que hi ha actualment envers les Ciències Socials i les Humanitats, per analitzar aquest desprestigi ens basem en diverses dades que ens permeten fer un mapeig de la situació actual; en tercer i quart lloc, ens posicionem afirmant que cal actuar davant d'aquesta situació perquè si no reivindicuem el paper de les Ciències Socials i les Humanitats, no podrem garantir una formació integral de la persona. En el segon apartat abordem un estat de la qüestió sobre l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials i les Humanitats al context de batxillerat, ja que és el context educatiu en què s'emmarcarà la nostra proposta d'intervenció educativa. Finalment, en el tercer apartat, exposem el plantejament metodològic: definim els objectius generals de la proposta (que és important no confondre amb els objectius d'aprenentatge que vindran més endavant) i exposem l'arquitectura del document per tal que es compregui bé que expliquem en cada apartat i perquè l'hem estructurat així. Considerem que és important mostrar bé quin és el punt de partida i lligar caps, veurem que la imatge de la costura tindrà un sentit en l'exposició que amb aquest capítol comença.

Tot projecte parteix d'unes coordenades filosòfiques des de les que s'entén el món, siguin conscients o no. Tota persona parteix d'un sistema de coordenades determinat des del que s'interpreta la realitat. Ser conscients del sistema del que es parteix és un avantatge epistemològic perquè ens



permet fugir del fonamentalisme de considerar que la mirada d'un parteix de la neutralitat, i ser conscients que es dona des d'una perspectiva determinada que pot confrontar polèmicament amb d'altres mirades. A més, explicar aquest sistema de partida ens sembla una obligació i una senyal d'honestedat acadèmica. Estem fent explícits els postulats dels que partim, facilitant així el diàleg amb d'altres sistemes filosòfics.

Així que el propòsit d'aquest apartat és sintetitzar els postulats o coordenades filosòfiques, psicològiques i didàctiques des de les quals proposem aquest projecte. A nivell filosòfic partim d'un sistema materialista, a nivell psicològic partim d'un model socio-constructivista amb incorporacions de les noves aportacions de la neurociència i a nivell didàctic apostem per un model competencial que s'articula a partir dels sabers.

Resulta significativa la síntesi final a l'apartat 7, ja que permet veure com s'entrellaça tot el fonament teòric de la nostra proposta d'intervenció educativa sobre el crim.

Tenint el compte el marc de referència que hem exposat prèviament, i acollint-nos a unes coordenades materialistes, és important exposar el context social en el que es desenvolupa la proposta. Així doncs, en aquest tercer capítol esbossem els determinants externs de la mostra i les seves característiques. Pel que fa als primers, parlem del currículum, de la institució educativa i dels aspectes sociològics que afecten la mostra. Pel que fa a les característiques de l'alumnat de batxillerat a l'Escola Pia de Caldes, parlem del moment vital en què es troben, de l'etapa educativa i dels aspectes sociològics que els són concretament determinants.

El capítol quart és un dels més significatius d'aquest document ja que exposa la proposta didàctica que vam portar a terme a batxillerat en el marc de la I diada de les Ciències Socials i les Humanitats. En el primer apartat detallem els principis i procediments pràctics que hem seguit a l'hora d'elaborar la proposta didàctica: quins són els principis polítics, morals, ètics i educatius que ens fonamenten.

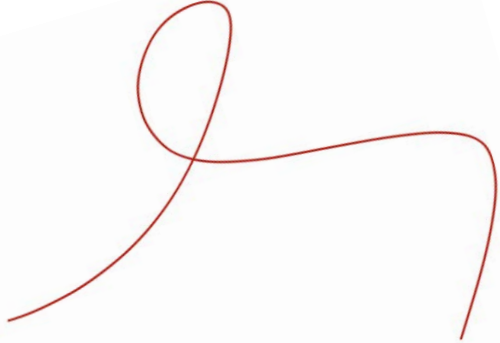


Resulta significatiu, en aquest apartat, la síntesi presentada a mode de quadre-resum al subapartat 10.5. A continuació presentem la justificació metodològica, argumentant per què el model de situació d'aprenentatge és el triat i alhora, per què l'activitat de la taula rodona ha estat la que hem considerat òptima. Després dels apartats de fonament i justificació, presentem el disseny metodològic: primer exposant quin procediment participatiu vam dur a terme per seleccionar la temàtica; en segon lloc, oferint la plantilla de programació de la situació d'aprenentatge; seguidament els materials que s'hi vinculen (que no hem posat a l'annex per facilitar-ne la lectura en paral·lel a la programació; en quart lloc, l'instrument d'avaluació del producte final i finalment, la campanya de difusió de la proposta, tant prèvia a la diada, com posterior. Hem volgut acompanyar tot aquest capítol amb les evidències pertinents per ajudar als lectors i lectores a fer-se una idea sobre com es va executar la proposta. Finalment, es presenten els resultats tant dels objectius d'aprenentatge, a partir dels nivells d'assoliment competencial, com els objectius generals vertebradors del projecte, mitjançant les valoracions de l'alumnat i el professorat participant.

En el capítol V., que correspon a les conclusions posarem fil a l'agulla i cosirem un entramat que combini ordits i trames. Considerem que d'una banda tenim l'aprenentatge competencial, per altra banda els sabers de les Ciències Socials, en aquest cas, contextualitzats a la problemàtica del crim. En aquest punt, la Filosofia, com a disciplina de 2n grau ens permet oferir un enfocament competencial, la filosofia ens ofereix eines metodològiques per analitzar problemes socialment rellevants i posicionar-nos-hi. Aquest teixit de competències, que contenen sabers i que s'han construït mitjançant habilitats com l'anàlisi, la síntesi, el pensament crític constitueixen un plantejament de formació integral de la persona.



## CAPÍTOL II. MARC TEÒRIC



*Tot projecte parteix d'unes coordenades filosòfiques des de les que s'entén el món, siguin conscients o no. Tota persona parteix d'un sistema de coordenades determinat des del que s'interpreta la realitat. Ser conscients del sistema del que es parteix és un avantatge epistemològic perquè ens permet fugir del fonamentalisme de considerar que la mirada d'un parteix de la neutralitat, i ser conscients que es dona des d'una perspectiva determinada que pot confrontar polèmicament amb d'altres mirades. A més, explicar aquest sistema de partida ens sembla una obligació i una senyal d'honestedat acadèmica. Estem fent explícits els postulats dels que partim, facilitant així el diàleg amb d'altres sistemes filosòfics.*

*Així que el propòsit d'aquest apartat és sintetitzar els postulats o coordenades filosòfiques, psicològiques i didàctiques des de les quals proposem aquest projecte. A nivell filosòfic partim d'un sistema materialista, a nivell psicològic partim d'un model socio-constructivista amb incorporacions de les noves aportacions de la neurociència i a nivell didàctic apostem per un model competencial que s'articula a partir dels sabers.*

*Resulta significativa la síntesi final a l'apartat 7, ja que permet veure com s'entrellaça tot el fonament teòric de la nostra proposta d'intervenció educativa sobre el crim.*



## APARTAT 4.

### Model filosòfic per abordar la temàtica del crim: mirada sobre el món.

*No hay ni puede haber en toda la tierra un pecado tal que Dios no se lo perdone a quien se arrepienta de verdad. Y el hombre no es capaz de cometer un pecado tan grande que agote el infinito amor de Dios.*

*Fiódor Dostoievski*

#### 4.1 Ontologia i gnoseologia

##### 4.1.1. Ontologia materialista

Tot sistema filosòfic parteix d'una ontologia, una concepció d'allò que és real, de tot allò que existeix.

El nostre sistema parteix d'una ontologia materialista, segons la qual no existeixen els vivents incorporis, és a dir, els esperits. Ens situem així al costat de la tradició materialista d'autors com Baruch Spinoza, Karl Marx i Gustavo Bueno.

Que la nostra ontologia sigui materialista no implica que sigui fisicalista. Considerem que existeixen diferents tipus de materialitat, i algunes d'aquestes no són físiques, com per exemple, la distància. La distància és material malgrat en si mateixa no sigui física. Un altre exemple; un teorema matemàtic existeix i hi ha materialitat en ell, malgrat no sigui físic. La materialitat dels teoremes matemàtics consisteix en què no són purament convencionals i independents del món físic, sinó que hi ha propietats en els objectes de la matemàtica que li són pròpies, que no són meres idees arbitràries i convencionals; són *materials*.



#### 4.1.2. Gnoseologia materialista (contra l'idealisme)

A més, en tot sistema filosòfic, l'ontologia es connecta intrínsecament amb l'epistemologia o, com nosaltres preferim denominar, emmarcant-nos en la tradició materialista de Gustavo Bueno (Bueno, 1993), la *gnoseologia*. En aquest sentit, el materialisme es contraposa al *idealisme*. Els sistemes idealistes, com per exemple, el kantià, estableixen que l'accés que tenim a la realitat és en forma d'idees i, per tant, la naturalesa, diguem-ne objectiva, de la realitat és inaccessible per als éssers humans. Desde coordenades idealistes s'entén que la realitat és en realitat la vivència psicològica de la realitat que tenim com a subjecte que la percep i que la realitat més enllà de les idees és inefable i inaccessible.

El materialisme, a diferència de l'idealisme, parteix d'un posicionament més *realista*. Postulem que existeix una realitat independent de la ment humana, i no té sentit posar-se a discutir sobre la seva existència en disquisicions filosòfiques estèrils del més genuí estil cartesià, parlant de genis malignes, o de simulacions virtuals... El materialisme parteix del postulat que hi ha una realitat material que existeix. No es pretén demostrar-ho, es postula.

Postulada l'existència d'aquesta Realitat independent de la ment humana que denominarem en endavant [R], cal preguntar-se ara si es pot conèixer.

Des de les nostres coordenades, els éssers humans hem desenvolupat diferents «disciplines de primer ordre» (Bueno, 1993) que ens aporten conceptes per al coneixement de la realitat [r]<sup>2</sup>: el sabers tradicionals, els mites, les religions, les arts (literatura, música, escultura...), les tècniques i, avui sobretot, les ciències. (Més endavant abordarem l'estatus especial de la filosofia en conjunt del saber com una disciplina de segon ordre). Aquestes disciplines

---

<sup>2</sup> Designarem amb el símbol [R] la Realitat en si, que existeix més enllà de la ment; i amb el símbol [r] la concepció de la realitat mental que podem generar els éssers humans i, potser també, altres animals que tinguin ment.



generen els conceptes, que són unes entitats mentals, a partir dels quals establim una concepció del món [r] l'objectiu de la qual és habitar-lo de la millor manera possible.

Per exemple, imaginem una entitat de [R] com per exemple l'ésser humà. Nosaltres postulem que existeix quelcom material que és l'ésser humà. I, a més, que nosaltres ens podem acostar a conèixer aquesta realitat a partir dels conceptes generats per les principals fonts de la nostra tradició cultural, tot conformant una concepció de l'ésser humà [r1]. Si acudim a la Ilíada veurem una concepció de l'ésser humà. Si acudim al Gènesi també. I el mateix si acudim a l'escultura clàssica, als textos de l'antiguitat, als relleus en les catedrals de les esglésies i catedrals de l'edat mitjana, en l'art renaixentista, barroc, neoclàssic, contemporani... En la bibliografia científica del segle XVIII, XIX i XX, en el cinema del segle XX i XXI... En fi, a occident hem construït una concepció (r1) de l'ésser humà que pretén donar raó de què és [R], és a dir, l'ésser humà en sí mateix.

Que el nostre món [r] sigui una construcció conceptual, no implica que la Realitat [R] s'esgoti en [r]. Com dèiem, postulem l'existència de [R] i, en consonància amb això, considerem que poden donar-se concepcions del món [r1], [r2], [r3]... més o menys eficaces a l'hora de donar raó de [R]. El que volem dir és que volem fugir de l'escepticisme i el relativisme epistemològics propis de la posmodernitat que pretenen reduir [R] a [r]. Per suposat que cada entorn socio-cultural construeix una idea del món [r1, r2, r3,...]; però això no autoritza a considerar aquesta concepció del món com a vertadera. La validesa d'una concepció del món determinada vindrà donada per al seva capacitat per explicar el món [R].

Des d'aquestes coordenades i, acollint-los a la tradició platònica, considerem que pot assolir-se un coneixement de la realitat gradual. Podem anar revisant i optimitzant la nostra visió del món [r] a partir de les nostres facultats cognitives, principalment pensem en la facultat del llenguatge o raonament, que per a nosaltres, és la mateixa cosa.



### 4.1.3. El paper de la filosofia en el conjunt del saber

Com s'ha dit, els humans hem desenvolupat tot un conjunt de disciplines "de primer ordre" que generen els conceptes mentals amb els que interpretem la realitat: l'art en general i la literatura en particular, les tècniques, les religions, les ciències... Però cadascuna d'aquestes disciplines genera un camp categorial per entendre la realitat que és miop. Podem veure la problemàtica d'aquesta miopia especialment avui, en el context de la hiperespecialització científica. Els grans erudits del present, com deia Ortega (1983), són *persones que saben moltíssim sobre una porcióncula parcel·la de la realitat; són savis-ignorants*.

Les diferents disciplines de primer ordre generen conceptes per entendre la Realitat des d'una perspectiva concreta i avui, el gran avenç científic ens proporciona una matèria prima extremadament precisa i rica. Ara bé, tots aquests camps categorials concrets generen un caos que fa intel·ligible la realitat. Totes aquestes parcel·les funcionen com les peces d'un puzzle monstruós, com els bocins d'un mirall trencat que no aconsegueixen donar forma a allò que volen reflexar ([R]). Com recomposar una concepció del món [r] a partir de totes aquestes peces que proporcionen les disciplines de primer grau?

És aquí on trobem el lloc de la filosofia com a reflexió «de segon ordre» (Bueno, 1995), sobre els conceptes previs generats per les disciplines de primer ordre. Fer filosofia significa analitzar com els conceptes establerts per les disciplines de primer ordre donen fe dels fenòmens reals als que accedim per la via de la sensació i la percepció. Partint de la realitat percebuda, que està condicionada per la nostra concepció del món, podem utilitzar el raonament per problematitzar sobre la nostra concepció del món per identificar els problemes lògics implícits en els diferents conceptes establerts per intentar solventar-los, superant prejudicis culturals i anar millorant la nostra visió del món [r].





Posem un exemple: per un costat, la neurologia explica que les conductes dels animals (entre els quals hi trobem els humans) estan condicionades per uns processos químics del nostre cervell. I, des d'aquestes coordenades, entenem les "decisiones" humanes com un pur reflex subjectiu, com una il·lusió del subjecte, segons la qual té només *la sensació* de decidir. Però en realitat, podríem dir que el subjecte ha decidit actuar tant com decideix una bola de billar desplaçar-se fruit de l'impacte d'una altra bola. Les neurones, en tant que entitats físiques, estan subjectes a la estricta causalitat. La conducta humana és una conseqüència de les reaccions físico-químiques del cervell.

Per un altre costat, les ciències jurídiques han establert el concepte de «responsabilitat penal», segons el qual les persones són responsables dels nostres actes i, per tant, hem d'assumir les seves conseqüències en forma de càstig.

Com es pot observar, només començar a raonar sobre aquestes dues concepcions *científiques* establertes en el present per aquests dos camps categorials ja s'observa una contradicció lògica. O bé la nostra conducta està condicionada per la química del cervell i aleshores no hauríem de castigar els delinqüents; o bé està bé castigar els delinqüents sempre que acceptem que els seus actes són triats lliurement.

Fer filosofia és raonar per identificar aquestes problemàtiques i intentar resoldre-les. Però ull! Això no és una activitat que haguem de fer sols. La filosofia sobretot es fonamenta en el diàleg, en la confrontació d'opinions a partir de la lògica. I no només el diàleg oral amb persones vives, sinó també amb els textos de la nostra tradició. Fer filosofia implica tornar als textos de la nostra tradició per dialogar amb ells i trobar solucions als problemes del present. Per exemple, pel que fa al problema que acabem d'assenyalar sobre el lliure albir i la responsabilitat penal, es pot tornar a Aristòtil (ed. 1985), i trobar solucions per repensar les institucions del present i fer-les més eficaces.



Com es pot veure en aquest exemple, fonamentalment la filosofia consisteix en l'activitat de raonar sobre la nostra concepció del món [r], per resoldre els problemes lògics fruit del caos generat per els diferents camps categorials de les disciplines de primer ordre, millorant la nostra concepció de la realitat [r] amb l'objectiu de viure millor. En definitiva, l'objectiu últim de la filosofia és apropar-nos a l'autèntica felicitat humana a partir del pensament crític (no sobre el món, sinó) sobre els conceptes sobre el món dels que ens doten les disciplines de primer ordre (particularment avui, les diferents disciplines científiques).

## 4.2. Antropologia

### 4.2.1. Des de les Ciències Naturals

Per clarificar el que estem dient, i recolzant-nos en les teories científiques més acceptades per la comunitat científica del present, a continuació glosarem una genealogia [r] (una reconstrucció conceptual) de com la Realitat [R] ha generat als éssers humans.

- Ara farà uns 13.800 milions d'anys es va donar una concentració d'energia immensa en un punt infinitament petit que va donar com a origen una mena de explosió o expansió que coneixem amb el nom de «Big Bang» i que concebem com l'origen del “nostre” univers. S'originen, per tant, la matèria i l'energia.
- Fa uns 4.500 milions d'anys es considera que es forma el planeta Terra i , ara fa uns 3.800 milions d'anys s'originen els primers organismes biològics.
- El *neodarwinisme* és la teoria més acceptada avui que explica com aquests primers microorganismes van anar evolucionant i formant totes les espècies vives que poblen avui el nostre planeta. Des dels primers peixos fa uns 500 milions d'anys, fins als



primers animals del gènere homo, fa “només” uns 6 milions d’anys, donant-se l’anomenat «procés d’hominització» a partir del qual acabarà sorgint la nostra espècie, l’*homo sapiens sapiens*, ara fa uns 200.000 anys.

- I, finalment, com a fita purament física i absolutament rellevant *per explicar-nos* a nosaltres mateixos, fa uns 70.000 anys deuria donar-se la cèlebre revolució cognitiva a partir de la qual es va desenvolupar la facultat del llenguatge, que sembla haver marcat de manera tan determinant allò que som nosaltres avui. Explicar-nos significa entendre què és aquesta facultat; i, a la vegada, aquesta explicació només podem fer-la des d’aquesta facultat. Estem condemnats a patir d’aquest circularisme limitant... *Ignoramus e ignorabimus* (Bueno, 1990).

Què som doncs els éssers humans? Des de coordenades purament físiques i seguint les classificacions *lineanes*, hem d’entendre’ns com a organismes animals, cordats, vertebrats, mamífers, primats, homínids pertanyents al gènere *homo* i espècie *homo sapiens sapiens*, que són fruit d’un procés evolutiu de 3.800 milions d’anys.

Les característiques físiques distintives dels éssers humans, segons els antropòlegs físics, són, per un costat, el bipedisme que va comportar l’alliberació de les mans de la càrrega del caminar i, consegüentment, va possibilitar un conjunt de mutacions orientades a l’estirament dels dits de les extremitats superiors i del dit polze prensil. Per tant, el bipedisme va permetre les mans.

Els antropòlegs físics consideren que les mans són un òrgan absolutament fonamental per comprendre l’ésser humà. Ja un dels primers filòsofs presocràtics, el cèlebre Anaxàgores i, segurament, d’una manera molt intuïtiva, va dir allò de que «pensem perquè tenim mans» (Bernabé, 2008). El pensar és una activitat i, com a tal, implica un consum d’energia. Un



cervell més gran que té activitat, d'entrada, és costós energèticament parlant, per tant, la selecció natural només mantindrà les mutacions encaminades a generar una ment més complexa en cas que aquesta tingui alguna utilitat per a la supervivència i/o la reproducció. I quina utilitat pot tenir una ment complexa sense mans? Algún romàntic pot pensar que una ment complexa permet crear literatura, art i filosofia, i que «no només de pa viu l'home». Però això és un raonament ja humà, fruit d'una ment complexa; i la biologia no té cap mena de sensibilitat artística i espiritual. Si una activitat no té una utilitat per a maximitzar les possibilitats de supervivència dels gens (agilitat, camuflatge, verí, ullals, velocitat, volar, ser més efectiu en la reproducció...), la Natura l'elimina. I, d'entrada, gastar energia en pensar és ineficaç. És més eficaç un instint automàtic que haver de processar informació... Ara bé, si el cost energètic d'aquesta activitat pot compensar-se amb la generació d'eines per a la supervivència... la Selecció Natural pot *sentir-se molt atreta* per aquesta característica... Les mans, per tant, permetien que la Natura seleccionés les mutacions encaminades a un pensament més complexe, perquè aquestes materialitzaven les idees d'aquesta ment en eines per a la supervivència. A la vegada, aquestes idees més complexes causaven que la Natura seleccionés mutacions encaminades a optimitzar les mans i una psicomotricitat més fina. És així com es va donar la cèlebre retroalimentació o *interacció mà-cervell* que va acabar generant unes possibilitats intel·lectuals úniques: «pensem perquè tenim mans».

El mateix bipedisme, d'altra banda, va implicar un consegüent estretament de la pelvis, que va generar, alhora, dificultats en el part i la immaduresa dels infants en el part. Les dificultats en el part i els trets neotènics consegüents pràcticament condemnen la nostra espècie a la sociabilitat. De la mateixa manera que passa en altres espècies, els neonats necessiten de l'assistència dels progenitors i, quan la femella no pot assumir ella sola la cura de la progènie, la natura selecciona comportaments orientats a la generació de llaços familiars i a la sociabilitat. És més que evident que som un animal social.



A més, els trets neotènics *mariden* molt bé amb les facultats intel·lectuals de les quals parlàvem en el paràgraf anterior. Facultats intel·lectuals superiors impliquen la possibilitat de generació de més quantitat i més complexitat d'aprenentatges. I per assimilar un volum i una complexitat més gran d'aprenentatges cal un cervell més plàstic, que maduri més lentament, que sigui moldejable durant el temps necessari per assumir-los... Per tant, els trets neotènics generats per el bipedisme i l'estretament de la pelvis consegüent podien ser molt útils atenent a les noves possibilitats del nostre cervell.

A més a més, aquestes noves facultats intel·lectuals que permetien pensaments més complexos a partir dels quals es podien generar eines per maximitzar la supervivència, podrien permetre també altres activitats com la comunicació d'aquestes idees entre diferents individus que les poguessin tenir. Comunicació que seria fonamental atenent a *la condemna a la sociabilitat* que ja hem explicat per el bipedisme i l'estretament de la pelvis. Per tant, si per atzar es donessin mutacions encaminades a poder comunicar aquestes idees, probablement la Natura les seleccionaria, perquè podrien tenir una gran utilitat pràctica. És en aquest sentit que considerem que la Natura va seleccionar tota una sèrie de mutacions encaminades a generar un aparell fonador exclusiu que, combinat amb les possibilitats intel·lectuals d'un cervell tan complex, podien acabar de generar un instrument tan complex com el llenguatge humà.

Aquest llenguatge permet reduir i simplificar la pluralitat caòtica de lo real [R] a conceptes a partir del procés d'abstracció i, per tant, permet conformar un món que sigui intel·ligible [r]. A partir del llenguatge anem generant els conceptes, que són les peces de la nostra construcció del món, i també gràcies a ell (oral i escrit) ens els anem comunicant. Per tant, podem dir que el llenguatge ens permet, a partir d'una sèrie de processos mentals (l'abstracció, el judici i el raonament), així com també a partir de l'experiència, alimentar



aquest món conceptual, establint relacions entre les nostres idees i optimitzant aquest gran procés sociocultural de la configuració del món (de la nostra [r]). De fet, tota aquesta genealogia de l'univers fins l'aparició dels éssers humans i la seva posterior caracterització ha estat possible només per un procés d'acumulació cultural de segles que ha estat possible precisament pel llenguatge humà. Sintetitzant molt, podriem dir que *l'ésser humà és un animal que enraona (pensa i parla) per elaborar eines per viure millor en grup.*

#### **4.2.2. Des de les Ciències Socials i les Humanitats**

L'essència de l'ésser humà no s'esgota en allò que ens aporten les ciències naturals, sinó que hi ha altres disciplines de primer ordre en la nostra tradició que hem de tenir en compte a l'hora d'entendre'l millor, com per exemple les Ciències Socials (Antropologia, Sociologia, Història, Economia...) i, també, les Humanitats. Hi ha aspectes de la humanitat irreductibles a partir de les categories científiques i que es plasmen millor a partir de disciplines més lliures com la Literatura, el cinema, la pintura i les arts en general. Fins i tot, les religions expressen aspectes de la humanitat que la penetren amb molta profunditat. I per suposat, no podem renunciar tampoc a la nostra riquíssima tradició filosòfica. No tenim gens clar que un biòleg o un antropòleg físic expliquin millor l'ésser humà del que ho van fer Plató, Aristòtil, San Joan, San Agustí, Cervantes, Shakespeare, Spinoza o Dostoievski...

Resultaria una tasca monstruosa pretendre extreure l'antropologia implícita en la nostra tradició cultural de totes les fonts autoritzades en el sí de les Humanitats. A diferència de les Ciències Naturals, que habitualment generen un consens científic a partir del qual pràcticament sempre hi ha una única teoria o paradigma dominant, les Humanitats no generen aquesta simplificació de les teories explicatives de la realitat. En cap cas el que ens diu sobre l'ésser humà un escriptor del segle XXI permet prescindir del que ens van dir Dante



o Shakespeare. Per tant, intentar sintetitzar una resposta humanista a un problema tan complex com el de l'ésser humà és terriblement ambiciós i inabastable. No obstant això, ens agradaria exposar algunes de les nostres coordenades filosòfiques des de les quals comprenem l'ésser humà.

#### **4.2.3. Una antropologia filosòfica materialista**

Com dèiem l'ésser humà és un animal pertanyent a l'espècie *homo sapiens sapiens* que, pel que sembla, a nivell purament físic, es caracteritza per ser un animal que enraona per elaborar eines per viure millor en grup. La facultat del llenguatge i la sociabilitat sembla que siguin les característiques clau des d'un punt de vista purament etològic. Ara bé, quines possibilitats ens donen aquestes característiques? Des d'aquestes coordenades, i acollint-nos al materialisme cultural de Marvin Harris (1990) i a l'antropologia filosòfica de Gustavo Bueno (1996), comprendrem l'ésser humà com un «animal institucional».

La facultat del llenguatge ens permet crear el que els antropòlegs denominen «institucions culturals», que són aprenentatges adquirits que es transmeten per via no genètica (imitació, ensenyament o assimilació). Així una destal de sílex és una institució cultural, un tòtem és una institució cultural, els bisons pintats a Atapuerca, les relacions de parentesc d'una tribu, una truita de patates, la medicina del xaman que coneix remeis per diferents dolències, els rituals i mites de cada religió, cada objecte literari i artístic, l'ordre jurídic i legal d'un estat, els drets humans,... i així qualsevol aprenentatge cultural humà té un caràcter *institucional*. I quina és la forma de la institucionalitat? Doncs, segons Bueno (2005), és la «racionalitat propositiva». Tota institució està orientada a un propòsit i en això consisteix la seva racionalitat. Per exemple, la racionalitat de la destal de sílex està en el tallar la carn de les preses de caça, la de la medicina en curar, i així successivament.



El que succeeix és que hi ha institucions la finalitat o propòsit de les quals és desconeguda per als seus practicants: les denominades «institucions inconscients». Marvin Harris ho explica molt bé a la seves cèlebres obres de *Vacas, cerdos, guerras y brujas* (1988) i *¿Por qué nada funciona?* (2013). Per exemple, la institució de la prohibició de menjar carn de vaca a l'Índia té un caràcter propositiu que no és conegut pels seus practicants. Ell explica de manera molt detallada com en una societat preindustrial com la Índia i en la que hi habiten tants milions de persones és fonamental dedicar tota les vaques de les que disposen a procrear als bous per al llaurat dels camps per generar les calories necessàries en cereals per alimentar tota la població. Si els indis es mengessin la carn de vaca hi hauria menys producció de cereals i les calories agregades (carn de vaca i cereal) seria molt inferior a la que es pot generar sense menjar la carn de vaca. Marvin Harris explica molt bé com tota cultura humana genera unes institucions amb rituals revestits de mites que tenen una funcionalitat material i, entén l'Antropologia, com una disciplina que ha d'explicar la autèntica finalitat de les institucions culturals.

La problemàtica de tot plegat és que la racionalitat d'una institució no és eterna. Les circumstàncies històriques d'una societat determinada poden canviar i, aleshores, una institució cultural que podria ser útil en les circumstàncies anteriors deixi de ser-ho. I com la finalitat autèntica d'aquella institució era desconeguda pels practicants de la institució és molt possible que continuïn practicant-la encara que aquesta deixi de ser útil; fins i tot, encara que pugui ser perjudicial. Per exemple, sense tenir en compte arguments antiespecistes, si ens trobem ja amb una Índia industrialitzada, no tindria massa sentit que milers o milions de persones passessin gana podent-se menjar les vaques que hi abunden i no menjant-les perquè són *sagrades*. En aquestes circumstàncies, i repetim, sense tenir en compte arguments antiespecistes, seria preferible *triturar* aquella institució cultural, perquè estaria essent molt disfuncional en el nou context industrial.





Per tant i, en conclusió, l'ésser humà és un animal que amb el seu llenguatge genera institucions culturals que es difonen socialment amb l'objectiu de que un grup visqui el millor possible (aquest és el seu caràcter propositiu i racional), que són incorporades acríticament pels membres d'aquell grup desde la més tendra infància a partir de la *enculturació* i, a partir de l'hàbit, es *naturalitzen* fent que sigui una tasca pràcticament titànica el desmuntar-les.

En aquest sentit trobem fonamental aportar eines per al pensament crític, és a dir, per aprendre a analitzar les nostres institucions culturals, per avaluar-ne la racionalitat (la seva utilitat propositiva en el present), identificant aquelles idees que conformen la nostra visió del món [r] i que en l'actualitat poden ser disfuncionals per a triturar-les, millorant així la nostra visió del món (la nostra [r] de [R]) per viure millor.

En última instància, el projecte que aquí estem defensant, s'alinea amb aquest propòsit: anem a reflexionar sobre un problema del present, el crim, que és un fenomen fonamental per a la felicitat d'una societat donada, tot abordant-lo des d'una metodologia coherent amb la nostra gnoseologia, és a dir, des d'un enfoc pluridisciplinar de primer ordre (des de les Ciències Jurídiques, l'Educació Social, la Psicologia, la seguretat...), per poder fer una reflexió filosòfica ulterior (de segon ordre) avaluant les institucions culturals que s'orienten a resoldre aquesta problemàtica (l'ordre jurídic, la presumpció d'innocència, els drets processals, la presó, els programes reeducatius i de reinserció,...), que ens permeti comprendre-les millor, triturar prejudicis disfuncionals i trobar solucions efectives per prevenir el crim. En terminologia del materialisme cultural, anem a analitzar el fenomen del crim per comprendre'l millor, desprenent-nos d'aquells elements inconscients que hem naturalitzat socialment, abordant la problemàtica *des de fora* o «etic» (Pike, 125) com diuen els antropòlegs, per triturar aquells prejudicis disfuncionals que puguin estar confonent la nostra mirada [r] i que puguin no estar contribuint en la seva funcionalitat (de prevenir el crim).



### 4.3. Filosofia pràctica

Més enllà de les coordenades teòriques del sistema filosòfic del que partim (ontologia, gnoseologia i antropologia), toca abordar ara la nostra filosofia pràctica, és a dir, les coordenades ètiques, morals i polítiques de les que parteix la nostra proposta.

A més, atenent a que aquest és un projecte fonamentalment en el marc de l'educació, caldrà exposar també les coordenades filosòfiques sobre l'educació en les quals ens movem per tal d'establir també uns principis educatius rectors del projecte.

#### 4.3.1. Distinció entre ètica, moral i política

Per tal d'exposar els principis *ètics* rectors del projecte ens veiem amb l'obligació d'aclarir la distinció entre tres tipus de principis per evitar confusions: principis *ètics*, principis *morals* i principis *polítics* (Bueno, 1996).

Els principis ètics són aquells que s'orienten a salvaguardar i protegir la integritat corporal<sup>3</sup> dels individus humans en tant que individus humans (independentment del grup humà del que formin part).

Els principis morals són aquells que s'orienten a salvaguardar i protegir la integritat corporal d'un grup d'individus determinat.

---

<sup>3</sup> Explicitem *corporal* perquè, tal com hem exposat prèviament, partim d'una ontologia materialista a partir de la qual entenem les persones com a subjectes corporis. Subjectes amb un cos particular, que té percepcions, emocions, idees i altres experiències subjectives, però que totes elles deriven de la seva corporeïtat. Entendrem que les experiències subjectives desplaents són objecte de l'ètica en tant que en última instància causaran impediments en el recte desenvolupament del cos del subjecte; per tant, desde la nostra ètica i malgrat la seva aparença fiscalista i reduccionista, podria considerar-se ètics també aquells principis orientats a salvaguardar i protegir els subjectes de estats psicològics desplaents en tant que aquests atempten contra la seva integritat corpòria.



Els principis polítics són aquells que s'orienten a salvaguardar i protegir la integritat d'una societat política determinada, és a dir, la seva eutaxia<sup>4</sup> (Bueno, 1991).

Tenint en compte aquesta distinció, podem trobar-nos situacions en les que hi hagi harmonia entre els principis ètics, morals i polítics, però també podem trobar-nos situacions en les que s'estableixi una situació conflictiva i dialèctica, que obligarà a prendre partit per algun/s dels principis enfrontats.

Per exemple, des d'aquestes coordenades, abastir de tots aquells recursos materials per a la supervivència a qui ho necessita és clarament un principi ètic, a saber, el principi de la generositat (Spinoza, 1999). Aquest principi ètic pot estar en harmonia o en conflicte amb d'altres principis morals i polítics. Pensem en la institució política de les fronteres dels estats. Per suposat, assistir a totes les persones immigrades que provenen de zones de guerra o amb dificultats econòmiques és una obligació ètica. D'altra banda, la generació de lleis per a la protecció de la ciutadania d'un estat és clarament un principi polític. Així, per exemple, les lleis per a la redistribució de la riquesa responen a aquest principi polític; així com les lleis que generen subsidis davant la malaltia o l'embaràs, la jubilació... Totes aquestes lleis estan fonamentades en principis de prudència política perquè contribueixen a salvaguardar la integritat de la societat política. En aquest cas, aquestes lleis que ofereixen drets a les persones que tenen la ciutadania d'un estat són a l'hora principis ètics, morals i polítics (no hi ha conflicte). Però, què passaria si en un estat europeu es posés en pràctica el principi ètic de la generositat per a totes les persones immigrants que demanessin asil? Es podria seguir mantenint els principis polítics anteriorment esmentats tenint en compte els milions de persones que ho sol·licitaran? Aquest és un exemple que ens mostra com el principi ètic de la

---

<sup>4</sup> Gustavo Bueno recull d'Aristòtil la idea que la salut d'una societat política es medeix per la seva eutaxia (bon ordre), que és la seva capacitat per perdurar en el temps.



generositat sovint pot entrar en conflicte amb principis de prudència política. Donar assistència a les persones immigrades és una obligació ètica, però una imprudència política.

Posem ara un exemple per clarificar la diferència entre els principis ètics i morals. Mutilar el cos d'una persona i causar-li la mort atempta clarament contra el principi ètic de la generositat. Ara bé, el principi de la *vendetta* siciliana o venjança gitana són principis clarament morals, perquè afavoreixen la integritat del grup. En la mesura que aquelles persones són educades i practiquen aquest principi moral, el seu grup es torna més íntegre i invulnerable, malgrat el cost ètic d'aquest principi impliqui acabar amb la vida de individus. Matar algú per venjar-se d'una ofensa atempta contra el cos d'un individu, i per tant, contra l'ètica; ara bé, pot afavorir la supervivència d'un grup d'individus determinats i, per tant, pot considerar-se un valor moral. Els grups de la ètnia gitana són més íntegres, forts i invulnerables perquè tothom coneix aquest principi que els guia. Afavoreix el seu grup.

#### **4.3.2. Una ètica materialista**

Un cop establerta la distinció entre ètica, moral i política, voldríem fonamentar amb una mica més de profunditat una ètica que parteixi desde coordenades materialistes. Desde les nostres coordenades la idea de Bé no pot constituir-se a partir d'arguments psicologistes del que desitgen les persones, de les seves expectatives i, per suposat, de la idea de felicitat socialment construïda. Sabem que una societat pot generar unes institucions inconscients que generin una idea de felicitat que portin a les persones a desitjar unes finalitats que, des d'una perspectiva *etic* (Pike, 2015), no podrien ser considerades bones. Els diners, la reputació, el poder... Una secta respecta el *lliure* desig de les persones que ha abduït i, no obstant això, no podem considerar que la felicitat que els aporta sigui autèntica. El *Món feliç*



de Huxley (1932) ens exposa una societat psicològicament feliç però, realment és autènticament feliç?

Les ètiques que es basen en la felicitat solen mantenir aquesta estructura argumentativa:

- Premissa 1: Si hi ha alguna cosa que desitgin totes les persones, la consecució d'aquesta ha de constituir el paràmetre per medir la moralitat de les accions morals i, per tant, el fonament de tota ètica.
- Premissa 2: totes les persones desitgen ser felices, per tant la Felicitat és la finalitat última de la vida humana.
- Premissa 3: La Felicitat consisteix en X (el plaer, la serenitat, la virtut, etc.).
  - Conclusió: Són bones èticament aquelles conductes que ens encaminen a X.

Però, quan un fa un repàs per la història podem adonar-nos de la problemàtica que implica la premissa 3 i que la felicitat és un terme absolutament equívoc, és una construcció sociocultural i que sovint respon als interessos d'un grup particular.

Per tant, si des d'una perspectiva materialista volem fonamentar una ètica que resisteixi al psicologisme i al relativisme, haurà de subordinar-se als aspectes purament materials de la nostra antropologia, i no pas a una idea de felicitat socialment construïda.

Així, com s'ha argumentat en subapartat anterior, considerarem que les conductes ètiques són aquelles que s'encaminen a la conservació dels cossos vivents dels individus humans. Una conducta és ètica quan s'orienta a salvaguardar i mantenir en vida un individu humà. En aquest sentit, acollint-nos al que exposa Spinoza (1999), podem parlar fonamentalment de dos virtuts ètiques: *la fermesa*, que és la virtut d'aquells que amb la seva conducta s'enforteixen a sí mateixos; i *la generositat*, que és la virtut d'aquells que amb la seva conducta enforteixen a d'altres individus.



Cal tenir present aquí la possibilitat que aquesta ètica desbordi els individus de l'espècie humana i es torni antiespecista (Singer, 2018), extrem perfectament plausible, però que en aquests moments no podem abordar i preferim ajustar-nos a una ètica purament antropocentrista.

A més, som conscients també de les problemàtiques concretes que es desprenen d'una ètica purament materialista que es fonamenti en la salvaguarda dels cossos físics. Perquè, què tenim a dir del dolor? És ètic salvaguardar una vida humana a tota costa? Independentment del patiment que pugui sentir aquell subjecte? Des de coordenades materialistes, pràctiques avui moralment molt acceptades com l'eutanàsia i l'avortament, serien molt problemàtiques (Bueno, 1996).

Per exemple, pel que fa a l'avortament, des de les nostres coordenades podria considerar-se ètic en alguns casos excepcionals com, per exemple, quan la vida de la mare estigués en risc, apel·lant al principi de la fermesa (de la mare). Però en casos d'embaràs no desitjat per altres factors (econòmics, psicològics, de propòsits vitals dels progenitors, etc.) l'avortament tindria un estatus ètic molt problemàtic. Caldria analitzar de manera molt profunda tot el procés de gestació i identificar en quin moment podem parlar ja d'una vida humana. Perquè a partir d'aquell moment la interrupció de l'embaràs no seria massa diferent qualitativament de l'infanticidi o l'assassinat.

Pel que fa a la eutanàsia també seria molt problemàtica, ja que el consentiment psicològic de l'individu no és quelcom que sigui molt valuós a ulls de la nostra antropologia materialista. Els desitjos dels individus estan totalment influïts per la concepció de la realitat que s'ha conformat en la seva ment; concepció que en cap cas s'ha triat. Per tant, podríem dir que el consentiment psicològic d'un individu és purament aparent, i en cap cas podem parlar que



una persona fent allò que desitja és lliure. Més aviat podríem dir que està sent esclava de la concepció de la realitat espontània que ha adoptat.

Aquest fenomen pot entendre's perfectament si veiem l'evolució dels desitjos socials davant l'evolució sociocultural d'una societat donada. Per exemple, en el present moltíssimes noies estudiants desitgen cursar estudis universitaris de ciències. Com a professors de batxillerat observem a moltíssimes noies brillants en els estudis que cursaran els estudis més prestigiosos socialment: Medicina, Biomedicina, Enginyeria Química,... Com és que fa 50 anys les dones no desitjaven ser científiques? La resposta és que en aquell entorn cultural la concepció de la realitat portava a les noies (en general) a desitjar casar-se amb un metge i els era impossible plantejar-se la possibilitat de ser-ho elles. La concepció de la realitat heretada i adquirida espontàniament (per la societat històrica en què s'ha nascut, per la família, per l'entorn...) condiciona moltíssim el que es desitja i, d'aquesta manera, el consentiment d'un individu hauria de perdre el seu valor com a legitimador ètic. Aplicant tota aquesta problemàtica a l'eutanàsia, si hi ha circumstàncies en les quals una vida humana perdi el seu valor i que el principi ètic de la generositat hagi de consistir no en mantenir aquella vida sinó en el manllevar-la, aquestes no poden estar condicionades purament pel consentiment psicològic del pacient, sinó que caldria trobar criteris objectius que ho justifiquessin.

Connectant aquesta reflexió amb la problemàtica del crim (que és del que tracta la proposta que aquí presentem), des d'aquestes coordenades cal que ens enfrontem amb el problema dels criminals. Què hem de fer amb ells? És legítim el càstig? És legítima la privació de llibertat?



### 4.3.3. Una psicologia de l'acte moral

Tota ètica s'ha de recolzar també en certa psicologia moral, és a dir, ha de respondre a la pregunta sobre les causes de la conducta humana. Per què una persona actua d'una manera i no d'una altra? Som lliures de triar allò que fem? Hi ha condicionants? O estem absolutament determinats?

Sense poder afirmar ni negar si la conducta humana no està absolutament determinada (extrem sobre el qual ens és impossible posicionar-nos), sí podem argumentar, almenys, amb claredat, que sí que està condicionada, de manera que la conducta d'una persona no és causada, almenys de manera absoluta, pel seu lliure albir, sinó que està co-determinada per un conjunt de causes *externes* que posen en dubte el lliure albir i, per tant, la plena responsabilitat moral.

D'entrada sabem que la genètica de tot ésser viu condiona la seva conducta. Considerar que això passa en totes les espècies vives i animals excepte en el cas dels éssers humans ens sembla una visió antropocèntrica, hereva de la mitologia cristiana i insostenible racionalment, apel·lant al que ens diuen les diferents disciplines científiques en l'actualitat. Sabem que la genètica ens predisposa a unes conductes determinades com s'exposarà més endavant, en aquest mateix document, a l'apartat 6. A més, sabem també, i exposarem al mateix apartat, que l'entorn sociocultural i familiar és un gran condicionador de la identitat i per tant de la nostra conducta.

I, per suposat, hi ha els condicionants econòmics. Si una persona es troba en un context en el qual, per sobreviure, o per mantenir la seva família, hagi d'actuar d'una manera determinada, sabem que aquest context econòmic material condicionarà radicalment el seu actuar. De la mateixa manera que sembla evident que ningú decideix lliurement treballar 14





hores diàries en una mina, sinó que s'hi veu abocat, també sembla que sigui difícil decidir lliurement el camí de la criminalitat: narcotràfic, robatoris, violència, assassinats, riscos, entorn social desestructurat... Sembla que un no decideix fer-se un criminal, sinó que s'hi veu abocat per una sèrie de factors genètics, socioculturals i econòmics.

A més, cal tenir present el paper de l'hàbit en la configuració del caràcter de les persones. Quan una persona porta a terme una conducta de manera reiterada i aquesta es converteix en un hàbit, això moldeja el caràcter de la persona, de manera que psicològicament aquella persona es veu modificada a *voler* allò.

Tenint en compte tot això, sembla que una persona neix amb una genètica, en un entorn cultural, en una família i amb uns condicionants econòmics que no ha triat. I tots aquests elements condicionants marcaran la seva conducta que, a partir de l'hàbit, moldejarà el seu caràcter. I aquest caràcter la portarà a *triar* una sèrie de conductes determinades.

Des d'aquestes coordenades sembla que, malgrat no podem posicionar-nos de manera absolutament radical amb una posició determinista perquè considerem que això implicaria un reduccionisme antropològic les conseqüències del qual serien inassumibles, ens inclina a una mirada molt comprensiva amb la conducta humana i que ens porta a veure les persones causants de les agressions com a víctimes de les circumstàncies que les han portat al mal. I és des d'aquestes coordenades que, tal com s'argumentarà en l'apartat posterior, entenem l'educació com una eina empoderadora per a l'emancipació de les persones dels seus condicionants genètics, socioculturals i econòmics.



#### **4.3.4. L'educació**

Com s'ha dit, en tant que la present és una proposta per a un centre educatiu, cal també exposar unes línies directrius de la nostra filosofia de l'educació. Fer explícites aquestes línies directrius avui és especialment necessari atenent a la pluralitat de filosofies de l'educació oposades que proliferen en l'actualitat, en un context en que l'innovació ha esdevingut el paradigma dominant i que, paradoxalment, les posicions conservadores semblen avui les posicions més progressistes. En fi, que hi ha una amalgama de idees educatives tan eclèctica que considerem que qualsevol projecte educatiu ha de triar uns principis rectors i, per ser honesta, fer-los explícits i justificar la tria.

##### **4.3.4.1. Què és educar?**

El terme «educare» procedeix del llatí i està emparentat amb «ducere», que vol dir conduir, i està emparentat amb «*educere*», que vol dir treure a fora, criar. Acollint-nos a la seva etimologia, podem definir l'educació com l'acte de conduir persones *a la llibertat* (Sánchez Tortosa, 2018), traient-les fora de la seva situació de dependència.

##### **4.3.4.2. La llibertat positiva, la meta de l'educació**

Ara bé, cal clarificar el concepte de llibertat que entenem com la meta de l'educació. En les societats democràtiques del present prolifera una idea de llibertat entesa en un sentit negatiu: la llibertat negativa (Berlin, 2001). La llibertat en sentit negatiu seria entesa com una propietat dels individus segons la qual poden actuar sense impediments i coaccions externes, sense que els altres els oposin restriccions a la



seva conducta espontània. Aplicada al fet educatiu, aquesta llibertat justificaria les célebres *escoles lliures*, en les quals els infants escullen què fer sense l'imposició d'unes tasques per part del professorat. Aquestes filosofies de l'educació es recolzen en la filosofia de l'educació de Jean Jacques Rousseau (1998) i consideren l'educació guiada com una corrupció perquè els treu la llibertat, l'espontaneïtat, la curiositat i la bondat natural als infants. Una bona educació és aquella que permet que l'infant vagi desplegant les seves capacitats innates lliurement.

No és aquest el concepte de llibertat al que ens referim nosaltres. Nosaltres ens estem emmarcant en la famosa «llibertat dels antics» (Constan, 1978) o «llibertat positiva» (Berlin, 2001). Una llibertat que procedeix d'una tradició racionalista que podria incorporar a pensadors com Plató, Aristòtil, els pensadors estoics i epicuris, Spinoza i, fins i tot, Karl Marx.

Entenem la llibertat com el coneixement, entès com l'ús de la racionalitat com a dissolvent de la ignorància i les idees irracionals que sotmeten i fan dependents als éssers humans. Tal com diu Spinoza (1999),

«Y así, cuanto más nos esforzamos en vivir según la guía de la razón, tanto más nos esforzamos en no depender de la esperanza, librarnos del miedo, tener el mayor imperio posible sobre la fortuna y dirigir nuestras acciones conforme al seguro consejo de la razón»

Spinoza (1999), *Ética* IV prop. XLVII

L'educació és per tant la conducció de les persones per a l'alliberació de les situacions de dependència i per a l'assoliment de les capacitats per a desplegar un projecte de vida racional, deliberat, ple i autònom. Com deia Gustavo Bueno (1996), «lo contrario



de la libertad no es la determinación, sino la impotencia». L'educació és el procés de conducció de la impotència a la capacitat per obrar.

La paradoxa és que per assolir aquesta llibertat positiva cal oposar restriccions a la llibertat negativa i, per tant, caldrà que els docents imposem tota una sèrie d'activitats i aprenentatges orientats a assolir «el coneixement poderós» (Luri, 2019), és a dir, els coneixements que podran portar a l'alumnat a una llibertat autèntica. I per tant, ens situem a les antípodes d'aquestes noves filosofies de l'educació formalistes que pretenen «buidar» l'educació de continguts, critiquen les ensenyances memorístiques, i busquen la manera de no frustrar l'alumnat a partir d'eufemismes tot rebaixant les exigències educatives a un nivell que impedeix la capacitat de l'alumnat. Totes aquestes filosofies de l'educació estan promovent un alumnat més dependent i vulnerable i, per tant, corrompen la autèntica finalitat de l'educació.

Partint d'aquests fonaments, esdevé rellevant conèixer com l'educació contribueix al desenvolupament de les persones i de quina manera, a nivell psicològic, s'efectuen els processos d'aprenentatge, és per aquest motiu que el següent apartat exposa de manera concisa la mirada cap a l'alumnat que fonamenta la nostra praxis i, en l'apartat 6, recorrerem a la teoria didàctica per sistematitzar de quina manera s'estructura la nostra filosofia de l'educació, amb la nostra mirada sobre l'alumne per plantejar les estratègies i metodologies d'ensenyament-aprenentatge òptimes per a treballar les competències i els sabers que articularan la situació d'aprenentatge que aquí volem presentar.



## **APARTAT 5. Model psicològic per abordar l'aprenentatge: mirada sobre l'alumnat.**

*Yo soy yo y mi circunstancia,  
y si no la salvo a ella, no me salvo yo.*

*José Ortega i Gasset*

### **5.1. Marc epistemològic de referència en la Psicologia.**

En aquesta proposta, tots els plantejaments que es fan des de la perspectiva de la Psicologia del Desenvolupament estan marcats per l'opció del corrent socio-constructivista. Així doncs, contemplem l'alumnat com a persones que construeixen de manera activa allò que aprenen i comprenen. Des d'aquesta perspectiva es desprenen una sèrie de supòsits que són importants a l'hora de comprendre el model didàctic de la proposta que aquí s'exposa: la dibuixen i la determinen i, per tant, es considera necessari exposar-los i justificar-los.

En primer lloc, considerem que les persones es desenvolupen al llarg de tota la vida i no hi ha cap moment vital en el que s'aturi aquest procés de desenvolupament (Vasta, Haith i altres, 1995). Per tant, si volem fixar-nos en el desenvolupament de les persones, hem de tenir en compte el seu cicle vital (Perinat i Lalueza 2007).

En segon lloc, partim del supòsit que els diversos àmbits de la persona es desenvolupen de manera autònoma (Landazabal, 2002). La psicologia d'una persona engloba molts àmbits. Tots aquests àmbits que fan referència a les relacions socials, a les emocions, a les percepcions, a les representacions mentals, a la creativitat, al discurs lògic, a la comunicació, etc. s'interrelacionen formant una gran xarxa. Tots aquests àmbits dels quals només s'han enumerat uns exemples per tal de poder-nos fer una idea del que estem parlant, es desenvolupen de manera autònoma. Aquesta afirmació no pretén negar que existeixi una relació clara entre ells, que sí que existeix i que és



necessària que hi sigui, però els ritmes i els processos de desenvolupament no coincideixen amb total exactitud.

En tercer lloc, assumim, gràcies a les aportacions de diversos autors (Bronfenbrenner, 1991; Rogoff, 1993; González i Mitjans, 1989), que el desenvolupament humà només s'entén en relació a la cultura en què es viu i es participa. Les persones, al llarg del seu cicle vital, estan en interacció amb el seu entorn. Aquesta relació es duu a terme en contextos específics amb unes activitats i amb uns instruments de representació propis. Per tant, les expectatives, les valoracions, les habilitats que es despleguen i les eines que s'utilitzen estan sempre en funció del context i el moment sociohistòric de referència: intrínsecament, la persona només es comprèn relacionada amb el seu entorn cultural. En addició, cal considerar la cultura com un conjunt de significats compartits entre els seus membres, que es construeixen i es reconstrueixen en aquest marc en qualsevol activitat planificada o espontània. En definitiva, el desenvolupament humà no s'interromp mai, és un procés en el qual la persona es transformant mitjançant la seva relació amb l'entorn i, alhora, la seva participació en l'entorn, el modifica.

En quart, i darrer lloc, considerem que existeix una estreta correlació de retroalimentació entre el desenvolupament i l'aprenentatge. El desenvolupament humà està culturalment definit; és a dir, els grups humans tenen diverses formes de concebre el desenvolupament de les persones. Per tant, l'acció educativa és un marc principal de desenvolupament personal i també de socialització (Perinat i Lalueza, 2007). Els diferents contextos en què l'alumnat porta a terme la seva trajectòria acadèmica, però també les seves accions quotidianes són maneres que la societat ha dissenyat per educar-lo (Shaffer i del Barrio, 2002). No es pot concebre el desenvolupament humà (ni social) sense pensar en les pràctiques que es despleguen per tal de promoure'l i, alhora, no podem comprendre les pràctiques educatives que s'ha dissenyat socialment sense tenir en compte la concepció de desenvolupament que hi ha al darrera. Això està estretament lligat amb la proposta que aquest treball exposa.



## 5.2. L'educació com a eina de desenvolupament humà.

El pensament occidental sempre s'ha vist interpel·lat per la relació entre biologia i societat, entre natura i cultura a l'hora d'explicar el desenvolupament humà. Les persones som el resultat d'allò que la natura i la biologia han fet de nosaltres o som un producte del nostre entorn social i cultural? Existeixen dos marcs teòrics diferents que han marcat (i segueixen marcant) les pràctiques educatives que es proposen a les Facultats d'Educació i que s'acaben posant en pràctica a les escoles: les de Piaget i les de Vygotsky. Cal tenir presents aquests dos marcs de referència per tal de poder explicar la influència de les pràctiques educatives en el desenvolupament humà (Bronckart, 2000). En aquesta proposta didàctica es parteix de la concepció que el canvi evolutiu humà es produeix degut a aquests dos factors: el natural i el social; el biològic i el cultural (Ogbu, 1988). Caldrà però analitzar de quina manera es poden combinar per tal de poder emprendre una educació que possibiliti, faciliti, estimuli i garanteixi el desenvolupament de l'alumnat.

El factor biològic és aquell que està controlat per l'herència genètica que l'individu adquireix dels seus progenitors. Aquest factor biològic està compost per la maduració orgànica, que són els canvis programats genèticament en les condicions de l'organisme que hi ha a la base de la conducta de l'ésser humà. A més a més, existirien altres mecanismes que garantirien l'evolució progressiva: mecanismes d'assimilació, acomodació i equilibració (Piaget, 1966). També, com a factor biològic cal destacar l'experiència de caràcter universal (o genètic) respecte al nostre entorn físic, que comparteixen tots els humans pel simple fet de ser-ho; com per exemple el fet de percebre. D'altra banda, des d'aquesta visió, l'experiència social i l'intercanvi amb els altres no es valoren particularment com a rellevants ni determinants, tampoc la manera en què això afecta en l'individu en funció dels contextos concrets en què participa. És a dir, el procés evolutiu s'entén com una cosa fonamentalment interna i individual; es produeix de dins cap a fora.



Així doncs, els canvis que es van produint de manera substantiva en l'individu són els que permeten modificar i ampliar progressivament les possibilitats de l'individu de relació amb els altres i la seva participació en la societat. El desenvolupament es presenta en un ordre, tot seguint uns nivells evolutius determinats que s'han de respectar i als quals s'ha d'adaptar l'acció educativa.

En definitiva, aquesta perspectiva determina l'existència d'un procés de desenvolupament psicològic essencialment natural i universal que es produeix independentment dels processos educatius en els quals participa l'individu.

Els plantejaments de Vygotsky (1978) però d'altres més recents com els de Fodor (1986) Davis (1993) Karmiloff-Smith (1994) expliquen que els components socials i culturals són rellevants pel desenvolupament de les persones. El que fa diferent a l'espècie humana és la seva capacitat de generar un marc culturalment organitzat: l'elaboració d'un conjunt d'adaptacions i de recursos de diversa mena ja siguin socials o psicològics o tecnològics. Aquest marc culturalment organitzat es manifesta en forma de costums, creences, valors, ideologies, pautes de conducta, institucions, relacions socials i fins i tot manifestació d'emocions (Martín, 2020). Tots aquests elements són mediadors en la relació de l'individu amb el seu entorn, per aquest motiu, el comportament i el desenvolupament humans sempre són mediats socialment i culturalment incidint-hi de dues maneres molt significatives.

En primer lloc, es pot afirmar que els factors biològics que intervenen en el desenvolupament humà, no intervenen de manera directa o immediata, sinó que passen pel filtre del context cultural en què es produeix el desenvolupament. Per exemple, la predisposició genètica a desenvolupar una determinada habilitat es desenvoluparà de manera diferent en un entorn que valora i potencia culturalment aquesta habilitat que en un entorn on es sanciona negativament i s'intenta inhibir-la.





En segon loc, cal tenir en compte que a part de la informació genètica que posseeix un individu, també disposa d'un conjunt d'informacions procedents de l'herència cultural del seu propi grup social i això, condiona el seu procés evolutiu.

Per tant, com a síntesi de l'apartat, val a dir que existeixen dos canvis que configuren conjuntament el procés evolutiu: els psicobiològics i els culturals (Ogbu, 1988). O, descrits per Vygotsky (1978) com la línia natural de desenvolupament i la línia social i cultural de desenvolupament. Aquests processos no són independents ni paral·lels, estan constantment relacionats. El desenvolupament humà és un tot unitari i global en què s'articulen i es combinen els dos tipus de canvis (o línies). El desenvolupament és un procés mediat. Des d'aquesta perspectiva doncs, l'educació, entesa com el conjunt de pràctiques socials per mitjà de les quals alguns membres del grup, normalment els més competents en determinats aspectes de l'herència cultural, intenten que els membres menys experimentats adquireixin els instruments i les capacitats que cal posseir per poder participar activament del grup, es converteix en la peça clau del desenvolupament humà. Per tant, aquesta proposta parteix, des d'aquest marc teòric a considerar l'educació com el motor del procés del desenvolupament humà (Bruner, 1988).

### **5.3. El desenvolupament i les relacions amb l'entorn social**

L'ésser humà experimenta un procés a partir del qual aprèn a conèixer l'entorn; mentre això passa, el seu cervell es veu afectat i es desenvolupen una sèrie de connexions neuronals. Aquest desenvolupament s'anomena desenvolupament cognitiu i permet tractar conceptes com el nombre, l'espai, el temps, el llenguatge, l'autoconsciència, les relacions entre idees i les percepcions dels iguals.



Des de la psicologia genètica es planteja el desenvolupament cognitiu sobre tres eixos fonamentals (Piaget, 1966). Primerament, es planteja que la intel·ligència humana representa una forma determinada d'adaptació biològica; mitjançant la intel·ligència, l'ésser humà pot equilibrar les seves relacions amb el medi. En segon lloc, el coneixement es manifesta com a resultat d'un procés de construcció. Les persones no naixem amb nocions ni categories de pensament, això es va construint a mesura que l'individu es va desenvolupant. L'herència aporta els reflexos inicials del nadó i algunes invariants funcionals que condicionen la direccionalitat i l'organització del procés. En resum, és la base de la construcció cognitiva. El darrer eix parla de la interacció: el coneixement s'elabora a partir dels intercanvis entre subjecte i objecte. El coneixement no és una còpia de la realitat per part del subjecte ni quelcom que es pugui generar totalment al marge dels objectes, és una combinació. Conèixer implica sempre actuar en la realitat. La unitat bàsica en la qual s'organitza l'acció són els esquemes, els esquemes es combinen i coordinen entre si per crear estructures. Les estructures representen formes de relació i comprensió de la realitat.

Piaget (1946) planteja una successió d'estadis qualitativament diversos vinculats a l'aparició de les diverses estructures. La seva teoria genètica postula que els estadis són comuns a tots els individus de l'espècie i que tenen el mateix ordre d'adquisició per a totes les persones. És a dir, són universals, globals i generals, qualitius, estables i amb una direccionalitat ben definida cap a formes cada vegada més potents de comprensió i d'actuació cognitiva. No obstant això, es tracta d'un procés de construcció progressiva, no prefixada de manera completa prèviament, ni limitat al desplegament automàtic d'elements preformats o preexistents de manera innata.

En aquest apartat es detallarà l'estadi d'operacions formals que és el que correspon als éssers humans de 12 anys fins a l'edat adulta ja que la proposta didàctica que aquí es planteja està destinada a persones adolescents d'entre 16 i 18 anys.



En aquest període, l'alumnat adquireix la capacitat per utilitzar una lògica que li permet arribar a conclusions abstractes. A partir d'aquest moment es pot utilitzar el raonament hipotètic-deductiu, així com analitzar i manipular deliberadament esquemes de pensament.

Aquest domini dels esquemes de pensament comporta la capacitat d'actuar sobre els objectes no sols físicament, sinó de manera mental, per mitjà d'esquemes d'acció representatius o interioritzats. Després d'un llarg període d'elaboració, l'infant assoleix la possibilitat de combinar i coordinar aquests esquemes d'acció interioritzada entre si. D'aquesta manera aconsegueix la possibilitat d'utilitzar tota una sèrie d'operacions (accions interioritzades, agrupades en totalitats que són rígides per determinades regles de conjunt, com ara la reversibilitat) absolutament essencials des del punt de vista del pensament racional: la classificació, la seriació, la conservació del nombre, el manteniment de l'ordre espacial i temporal, la mesura, entre d'altres; i alhora avança en la seva comprensió dels fenòmens merament abstractes com per exemple, la causalitat o la condició.

El que fa universal aquesta teoria sobre el desenvolupament intel·lectual són quatre factors bàsics (Piaget, 1966) que val la pena detallar per tal de comprendre la proposta didàctica que es plantejarà en aquest document.

El primer factor és la maduració que permet l'aparició de determinades conductes durant el desenvolupament: parlem de certes capacitats perceptives. També, consisteix a obrir noves possibilitats de comportament a mesura que es va produint. És a dir, és un factor explicatiu del desenvolupament intel·lectual. Val a dir però, que només amb la maduració no es poden explicar l'aparició d'estructures intel·lectuals degut al fet que, perquè aquestes es construeixin, cal un nivell considerat d'exercici funcional i algun tipus d'interacció amb objectes i individus. És a dir, no podem considerarlo un factor únic explicatiu del procés de desenvolupament intel·lectual. És important remarcar això per tal de no caure en prejudicis que argumentarien enunciats com *treballar aquesta temàtica amb aquest alumnat és massa complicada per a la seva edat*.



El segon factor que determina el procés de desenvolupament intel·lectual humà és la interacció amb l'entorn (objectes i fets). Accentuem el fet de considerar com a important la interacció amb els objectes i els fets i no els objectes i els fets en sí: el que condueix al desenvolupament no és tant l'anàlisi i l'observació d'uns determinats objectes o fets sinó les accions que se'n poden desprendre de la pròpia interacció amb ells i que estimula una experiència lògica (i matemàtica). Posem un exemple que és significatiu en aquesta investigació: l'experiència que s'obté analitzant un conjunt de fets per tal de resoldre un cas és significativa en tant que hi ha una interacció de l'alumnat amb els fets i permet extreure coneixements significatius respecte a les propietats de relacions lògiques mitjançant relacions de condició i causalitat independentment dels fets que s'estiguin relacionant (es podria fer amb una recepta de cuina o amb un problema de matemàtica econòmica): dit d'una altra manera, allò que marca el desenvolupament intel·lectual és analitzar, decidir i trobar les relacions de causa i condició, no els fets en sí que s'estan utilitzant per fer-ho.

El tercer factor que determina el procés de desenvolupament intel·lectual humà és també la interacció, però en aquest cas, la interacció amb altres individus i a la transmissió social. Es tracta de la cooperació intel·lectual que possibilita l'exercici i la modificació dels esquemes. No obstant això, cal tenir present que la possibilitat de cooperació intel·lectual amb altres persones no deixa de ser una capacitat el desenvolupament que depèn de les possibilitats de coordinació dels esquemes assolits prèviament i, per tant, tendeix a ser considerada una capacitat que es mostra com una conseqüència del procés de desenvolupament cognitiu més que un factor que exclusivament el determini o el provoqui. Aquest factor també resulta significatiu en referència a la proposta didàctica que es planteja aquí ja que d'aquesta argumentació es desprèn la idea que aprenem en interacció amb altres persones, tant les persones expertes que ens ajudaran com els iguals.

El quart factor que, en aquest cas sí, acaba determinant el desenvolupament cognitiu humà és el mecanisme d'equilibració. Aquest mecanisme permet explicar la direccionalitat i el caràcter



integratiu de la seqüència d'estadis del desenvolupament intel·lectual. L'equilibració constitueix una forma de funcionament intel·lectual que es manté constant durant tot el desenvolupament cognitiu i que es basa en la tendència de tot comportament a assegurar un equilibri dels intercanvis entre el subjecte i l'entorn. Aquest funcionament organitza i articula l'acció dels tres factors anteriors d'una manera coherent i constant: és el coordinador i regulador de la influència dels tres factors previs en el desenvolupament intel·lectual humà. Cal detallar com funciona el mecanisme d'equilibració per tant de comprendre les estructures seqüencials didàctiques que es plantegen en la situació d'aprenentatge que es presenta en aquest treball.

Quan l'individu actua envers els objectes s'activen dos processos bàsics: l'assimilació i l'acomodació (Piaget, 1977). L'assimilació és l'aplicació de determinats esquemes d'acció als objectes per tal de comprendre'ls i interpretar-los i l'acomodació és l'ajustament o la modificació específica d'aquests esquemes depenent de les particularitats dels trets diferencials de l'objecte. Per tant, assimilació i acomodació actuen sempre de manera coordinada i indissociable en la totalitat dels actes de coneixement que experimenta el subjecte (Coll, 1996). No és possible assignar significació a res si no es fa mitjançant la seva assimilació als esquemes de coneixement que l'individu ja disposa (Coll, 1983). A més a més, la temptativa d'assimilació representa constantment, en major o menor grau, una modificació o una adequació d'aquests esquemes a les característiques concretes de l'objecte en qüestió. Així doncs, el que possibilita el coneixement és l'establiment de l'equilibri entre els processos d'assimilació i acomodació. Aquest equilibri però pot ser més o menys estable. A vegades aquest equilibri es pot trencar provocant una situació de desequilibri. Això passa quan els esquemes disponibles en les estructures mentals de l'individu no són prou adequats per a la interpretació del objecte que es vol conèixer. Que no són prou adequats vol dir que a vegades es troben amb una mena de resistències que no els hi permeten assimilar allò que perceben; en la psicologia piagetana aquestes resistències s'anomenen perturbacions. Tota perturbació emana del fet que l'esquema de partida no és capaç de donar compte dels fenòmens amb els quals s'està enfrontant.



Quan es produeixen aquests desequilibris, cal revisar i transformar els esquemes inicials amb el propòsit de trobar el reequilibri (la superació del desequilibri) que possibiliti la relació exitosa de l'individu amb l'entorn. Això només pot succeir si es posen en marxa una sèrie de reaccions reguladores i compensadores (Coll, 1983), que no són altra cosa que reaccions destinades a reorganitzar les esquemes introduint els canvis que fan falta per tal de neutralitzar o anul·lar les perturbacions inicials. Aquests canvis es poden concretar en l'ampliació la reorganització i la diferenciació dels elements que defineixen internament els esquemes (com quan l'infant és capaç d'adaptar la força i la posició dels dits depenent de l'objecte que vol agafar), o l'establiment de noves formes de coordinació entre esquemes (quan l'infant és capaç d'exercitar una conducta de rodament amb l'objectiu de recuperar una pilota que se li ha escapat mentre jugava).

Així doncs, l'equilibri d'un esquema o d'un conjunt d'esquemes és el resultat d'un procés anterior d'equilibració i per tant, en ell mateix és el punt de partida potencial d'un nou procés. La construcció cognitiva obre les portes a noves perturbacions inicials i tanca alhora les dificultats que l'han causada.

Tenint en compte tot això, l'aparició de les categories de pensament humà es justifica per mitjà d'un mecanisme que es troba arrelat a les propietats funcionals principals de l'estructura biològica (Bruner, 1988). La tendència a l'equilibri és una propietat intrínseca i constitutiva de tots els principis de vida orgànica. A partir d'aquesta tendència a l'equilibri els organismes tendeixen a conservar la seva organització interna i al mateix temps l'adapten als canvis i a les modificacions de l'entorn. El sistema cognitiu humà és una visió específica d'aquesta tendència universal (Flavell, 1984).

Aquests plantejaments psicològics condicionaran posteriorment l'enfocament pedagògic que hauran de tenir els processos d'ensenyament-aprenentatge plantejats.



Aquesta visió de la teoria del desenvolupament cognitiu, es pot completar amb aportacions d'altres científics com Vygotsky i Wertsch.

Per tal de comprendre aquestes aportacions cal fer la distinció entre funcions psicològiques elementals i funcions psicològiques superiors. En primer lloc, les funcions psicològiques elementals són les comunes de l'ésser humà amb altres espècies: sensacions, atenció no conscient, reaccions emocionals bàsiques, memòria no conscient, etc. Aquestes funcions es desenvolupen de manera natural fonamentades en principis de tipus biològics i associades sobretot a la maduració neurofisiològica (Vygotsky, 1995).

Les aportacions de Vygotsky ens són útils en tant que demostren que els processos psicològics superiors només es poden comprendre i explicar si se n'estudia la gènesi i el desenvolupament. A més a més, si partim del fet que els processos psicològics superiors típics de l'espècie humana es constitueixen com a tals gràcies a la mediació amb l'ajut de l'ús de signes i, tenint en compte que els signes són de naturalesa social i cultural, podem afirmar que els processos psicològics superiors són processos socials i culturals. Tot seguit es desenvoluparà aquesta idea ja que és important en referència al marc conceptual d'aquesta investigació.

L'estudi dels processos psicològics superiors no es pot restringir només a l'àmbit ontogenètic; sinó que s'ha d'estendre també a altres dominis genètics: l'evolució de l'espècie (la filogènesi), l'evolució social i cultural i l'àmbit microgenètic. D'acord amb això, els processos psicològics superiors tenen un origen social, per tant la consciència té una dimensió social i cultural primigenia. Aquests aspectes es desenvoluparan fonamentalment en l'apartat 7 d'aquest mateix document.

Tots els processos psicològics superiors apareixen en l'àmbit de la relació amb els altres sota la forma de la interacció social. Això implica que puguem afirmar que la relació de l'ésser humà amb el seu entorn és sempre una relació activa i transformadora. Aquesta relació activa i transformadora és



possible gràcies a l'ús d'instruments mediadors (Vygotsky, 1995). Aquests instruments mediadors són els sistemes de signes (De La Mata, Cubero, 2003), ja que els signes posseeixen la capacitat específica d'invertir l'acció (Vygotsky, 1978), això vol dir modificar la ment tornant a presentar estímuls, ordenant i col·locant de nou la informació, tot fent que l'individu pugui regular la seva conducta de manera activa i conscient en funció del significat que ell mateix confereix als signes, i no responen als estímuls físics exteriors simplement de manera passiva i directa.

Val la pena detallar de quina manera, des de la psicologia del desenvolupament es planteja la importància del desenvolupament humà lligat a la interacció amb els altres.

«Qualsevol funció, present en el desenvolupament cultural del nen, apareix dos cops o en dos plans diferents. En primer lloc, apareix en el pla social, i després ho fa en el pla psicològic. En principi, emergeix entre les persones com una categoria interpsicològica. Això també val per l'atenció voluntària, la memòria lògica, la formació de conceptes i el desenvolupament de la volició. Podem considerar aquesta argumentació com una llei en el sentit estricte del terme. [...] Les relacions socials o relacions entre les persones són genèticament subjacents a totes les funcions superiors».

Vygotsky (1981), citat per Wertsch (1988, p. 77-78)

Partir de la idea que els processos psicològics es desenvolupen de manera interpersonal mitjançant la relació, la comunicació i la interacció amb els altres és molt útil de cara al plantejament de la tasca educativa. Per exemple, un infant serà capaç de mantenir l'atenció en una activitat si existeix un acompanyament de l'adult recordant-li l'objectiu de la tasca i els materials que ha de fer servir en cada moment. Amb aquest exemple veiem que l'accés individual a les funcions psicològiques superiors i al domini dels instruments que fan de mediadors és possible perquè, en un primer moment, altres persones que ja compten amb el domini d'aquestes funcions i d'aquests instruments,





s'encarreguen de regular i de controlar la nostra utilització d'aquestes funcions suplint allò que no som capaços de fer sols; això s'anomena regulació intermental. Aquesta és la veritable funció del professorat. L'objectiu últim és ser capaços de poder realitzar aquestes funcions de manera autònoma, el que s'anomena regulació intramental.

El que permet que es pugui fer aquesta transició de regulació intermental a regulació intramental és la zona de desenvolupament proper (ZDP) (Vygotsky, 1995). La ZDP és la diferència que hi ha entre el que l'individu és capaç de fer amb l'ajuda dels altres, i el nivell de les tasques que pot efectuar independentment, és a dir, autonomament. Les capacitats que l'individu ja ha adquirit i que pot regular intramentalment és el nivell de desenvolupament real. A més a més, les capacitats que l'individu pot desenvolupar mitjançant la regulació intermental és el nivell de desenvolupament potencial. Per tant, la ZDP combina la zona de desenvolupament real i la zona de desenvolupament potencial. Des d'aquesta explicació emana la deducció de que la ZDP no existeix de manera intrínseca en l'individu, sinó que emana de l'ajuda, la guia i la col·laboració d'altres persones més expertes. Com que la zona de desenvolupament potencial es desenvolupa amb la interacció amb altres persones, el grau d'expertesa d'aquestes persones també condiciona la zona de desenvolupament potencial i per tant la ZDP. Això significa que una persona determinada pot deixar veure diferents nivells de desenvolupament potencial i entrar en diferents ZDP en funció de l'individu amb qui interactua i de com es manifesti aquesta interacció. A més, les persones posseeixen diferents nivells de desenvolupament potencial i diferents ZDP possibles en relació a diferents àmbits de desenvolupament humà (tasques, continguts, habilitats...).

Cal insistir i remarcar que aquestes dues línies de desenvolupament: la natural i la social i cultural no s'han d'entendre com a paral·leles i independents l'una de l'altra, sinó que han de concebre's necessàriament interrelacionades. No obstant això, és important remarcar que la psicologia del



desenvolupament té molt de camí per a recórrer en aquest aspecte ja que encara es fa difícil explicar de quina manera es relacionen aquestes dues línies de desenvolupament (Wertsch, 1988).

Com ja s'ha expressat prèviament, aquesta proposta se sustenta en el principi que aprenentatge i desenvolupament són processos que van lligats i que són inseparables. En aquest punt discursiu es pot explicar perquè això es considera així. Partint de la idea que aprenem dels altres, cal assumir que hi ha uns altres que ens fan de mediadors i amplificadors de les capacitats humanes mitjançant unes activitats educatives. Per tant, l'aprenentatge no pot ser un procés subjugat al desenvolupament humà, ja que, com hem dit el desenvolupament humà s'efectua en interacció amb l'altre i l'altre ens ensenya. L'ensenyament ens desenvolupa i el desenvolupament que realitzem obre noves ZDP que requereixen una nova situació educativa (interacció) que possibilita el desenvolupament i així infinitament. En definitiva, ambdues nocions comporten admetre la possibilitat que, malgrat que l'aprenentatge i el desenvolupament no siguin processos idèntics, l'aprenentatge pot convertir-se en desenvolupament. Partint d'aquesta concepció, l'aprenentatge (i l'ensenyament) són condicions imprescindibles per al desenvolupament. Això implica que es pot portar a terme qualsevol aprenentatge que estigui dins de la ZDP.

Aprenentatge i desenvolupament mantenen una relació complexa i dinàmica que no és reductible a una dependència lineal entre ambdós processos. Aquesta relació complexa significa igualment que no tots els aprenentatges incideixen de la mateixa manera en el procés de desenvolupament (Onrubia, 2002). Vigotsky (1978) remarca la diferència que hi ha entre, per exemple, aprendre a anar en bicicleta a l'edat adulta o aprendre a escriure a màquina i l'aprenentatge de la llengua escrita o les matemàtiques a l'edat escolar. En el primer cas, els aprenentatges incideixen poc, globalment, en el funcionament psicològic. En els exemples del segon cas, en canvi, provoquen un canvi radical perquè representen l'accés a instruments i sistemes de mediació organitzats culturalment que són molt potents.



Per tant, i a mode de conclusió general d'aquest apartat teòric, les relacions que hem pogut establir entre aprenentatge i desenvolupament en la construcció d'aquest marc teòric il·lustren molt clarament que el desenvolupament efectiu de l'ésser humà no es pot interpretar com un límit insuperable, i l'aprenentatge (i per tant l'ensenyament) no s'han d'orientar vers els nivells de desenvolupament ja assolits, més aviat el contrari.

«Un ensenyament orientat cap a una etapa de desenvolupament ja acomplerta és ineficaç des del punt de vista del desenvolupament general del nen; no és capaç de dirigir el procés de desenvolupament, sinó que hi va darrere. La teoria de la zona de desenvolupament pròxim origina una fórmula que contradiu exactament l'orientació tradicional: 'l'únic ensenyament bo és el que s'anticipa al desenvolupament'».

Vygotsky (1979, p. 35-36)

#### **5.4. L'adolescència: aproximacions psicològiques al desenvolupament cognitiu**

L'estudi sistemàtic de la intel·ligència i el raonament a l'adolescència comença amb Inhelder i Piaget (1955) que van comprovar l'existència de diferències qualitatives entre les explicacions i solucions que els infants aportaven a diverses tasques experimentals amb les que aportaven les persones adolescents. Els experiments duts a terme plantejaven tasques que no es podien resoldre mitjançant sabers previs sinó que requerien indagació. A partir d'aquí comença l'evidència del pensament abstracte.

Conjuntament amb la capacitat per raonar de manera abstracta i lògica, les persones adolescents són capaces de processar millor la informació, a partir de capacitats creixents relacionades amb la atenció, la memòria i les estratègies per adquirir i manipular-la (estructuració significativa dels



materials per al record, per exemple). L'acumulació de coneixements que va aparellada al creixement en aquestes edats (a través de les experiències educatives formals i informals) facilita també la millora d'aquestes habilitats en el processament de la informació i de raonament; és el cas de les diferències que s'observen entre experts i novells en una tasca a l'hora d'afrontar la resolució d'un problema. Finalment, en l'adolescència, es desenvolupen substancialment les habilitats per pensar sobre el propi pensament (metacognició), que implica ser capaç de reflexionar sobre els propis processos cognitius i desplegar un control sobre la seva execució: saber per què una determinada estratègia per resoldre una tasca no funciona i seleccionar-ne triar una altra de diferent.

Tot seguit s'exposarà de manera més detallada les característiques de l'etapa de les operacions formals esmentat anteriorment:

- A. Allò real és concebut com un subconjunt d'allò que és possible: en l'adolescència apareix la capacitat de raonar sobre diverses possibilitats davant d'una situació, tot i que aquestes possibilitats no tinguin una existència concreta en la realitat. A vegades, els docents interpreten aquestes conductes com fruit d'una actitud insidiosa i molesta, però hauríem de reconduir-la i estimular-la. A tall d'exemple tenim aquest fragment de Santrock (2003) que evidencia la situació que estem exposant:

En una clase de ciencias sociales, el profesor descalifica varias preguntas imaginativas gritando: "*Siempre hacen preguntas tipo 'y si...'. Dejad de una vez de formular preguntas de esta naturaleza*". Cuando un alumno pregunta quién se convertirá en presidente si el presidente electo muere antes de ser nombrado, el profesor explota: "*¡Sois todos iguales! ¡Y dale con las preguntas 'y si...'!*".

(Santrock, 2003)



- B. Raonament hipotètic-deductiu: les conjectures que l'alumnat adolescent realitza a partir d'imaginar realitats alternatives s'estructuren en forma d'hipòtesis que posteriorment caldà verificar, seguir una lògica deductiva i controlant les variables a partir de la lògica combinatòria.
  
- C. Pensament proposicional: les persones adolescents són capaces d'abordar relacions lògiques que s'estableixen entre enunciats o proposicions, manifestades mitjançant el llenguatge verbal, lògic o matemàtic, és el que en els testos psicomètrics es mesura i els resultats es coneix com el raonament verbal, el raonament numèric i el raonament abstracte. Aquestes relacions lògiques entre proposicions poder de negació, d'inversió, d'equivalència, d'exclusió, disjuntives, etc. El raonament s'independitza de les dades concretes, empíriques i passa a dependre de la lògica formal.
  
- D. El raonament moral: les persones adolescents completen el desenvolupament cognitiu i consoliden la pròpia identitat. En aquest procés juga un paper important l'assumpció de normes i valors. Fins a aquest moment, els infants han tingut una moral heterónoma, la conducta ve condicionada per la restricció dels adults, s'assumeixen les normes en respecte a l'autoritat. A l'adolescència apareix la moral autònoma, les regles deixen de ser fixes i immutables i n'apareix el qüestionament desafiant o reflexiu. Des de l'escola cal acompanyar l'alumnat en el desenvolupament moral reflexiu per tal d'acompanyar-lo en l'assumpció de valors favorables per al seu desenvolupament i per al dels altres.

El desenvolupament d'aquestes noves capacitats funcionals té una relació estreta amb la capacitat del subjecte per sustentar verbalment el seu pensament sobre allò possible. Dit d'una altra manera: allò possible, allò imaginari, allò hipotètic, només existeix en el pensament. I per operar sobre aquest pensament cal verbalitzar-lo. Allò distintiu del pensament formal respecte a l'etapa anterior de les operacions concretes seria la utilització coordinada d'aquestes característiques abans esmentades.



Així, els subjectes passarien per una subetapa inicial d'adquisició parcial i progressiva d'aquestes habilitats que abastaria el període dels 11-15 anys per passar després a un període de consolidació entre els 15-20 anys. No obstant això, no tots els individus adquireixen globalment aquest tipus de pensament, ja que la seva adquisició i consolidació posterior requereix una exercitació d'aquestes competències, bé a través inicialment de les experiències educatives pròpies de la secundària i posteriors etapes educatives o bé a través de l'exercici professional. D'aquí la importància que la educació secundària serveixi com a via per al seu desenvolupament. Així, Limón i Carretero (1995) sintetitzen quatre tipus d'habilitats a desenvolupar en el curs de l'ensenyament obligatori i que haurien de concretar-se en programes d'instrucció amb activitats específiques a cada matèria o interdisciplinàriament:

- A. Habilitats de raonament: raonament inductiu, deductiu i analògic, juntament amb la capacitat d'argumentació.
- B. Habilitats de resolució de problemes: selecció d'informació rellevant, identificació d'objectius, planificació i elecció de l'estratègia òptima, presa de decisions, execució de l'estratègia i avaluació.
- C. Estratègies d'aprenentatge autònom (aprendre a aprendre): tècniques i hàbits d'estudi i aspectes estratègics implicats.
- D. Habilitats metacognitives: coneixement sobre els propis processos de pensament que permetin autoregular els processos propis. Prendre consciència de les pròpies capacitats i reafirmar l'autoconcepte. Les habilitats metacognitives impliquen processos de planificació, avaluació, organització, monitorització i autoregulació.

Així doncs, els plantejament de la Didàctica de la Filosofia que es descriuran posteriorment estan perfectament alineats amb l'estadi maduratiu en què es troba l'alumnat al qual van adreçat.



## 5.5. Aportacions de la neurociència: factors socioemocionals

En l'actualitat infinitat de noves investigacions, que aporten nous coneixements científics, continuen transformant la concepció existent al voltant del cervell i la ment humana. Avui en dia no existeixen pràcticament camps de les ciències de l'educació que no requereixin, en el seu objecte d'estudi, un coneixement bàsic dels coneixements de la neurociència cognitiva. La neurociència, constitueix un estudi interdisciplinari del cervell, és una ciència jove i prolífica que promet tota una veritable revolució o canvi en la forma de comprendre l'ésser humà en qualitat d'unitat bio-psico-social.

Les noves tecnologies, i entre elles la ressonància magnètica funcional, permeten veure el cervell funcionant, el que possibilita una major i millor comprensió de la naturalesa anatomocerebral que és la base de la cognició i de la complexa conducta humana. L'objecte d'estudi de la Neurociència s'emmarca en l'estudi del sistema nerviós central (SNC). Mitjançant la investigació de l'estructura, el desenvolupament, la fisiologia, la farmacologia, la química i les patologies del Sistema nerviós central, la seva interacció a nivell cortical i subcortical, es vol percebre de quina manera això condiciona o es vincula a la conducta, l'aprenentatge, la memòria, les emocions i el llenguatge. Les investigacions del SNC s'orienten a la solució de problemes vinculats a l'origen de l'aprenentatge, la relació del SNC amb la conducta i el processament de la informació (Kandel, 2001).

El cervell humà té una capacitat d'emmagatzematge d'informació de 280 trilions de bytes aproximadament, el que la converteix en el major ordinador de l'univers. Les ciències vinculades als estudis del cervell, cada dia avancen més en la comprensió dels seus mecanismes: la interacció dels seus intricats mecanismes moleculars, la integració cortical de les aportacions sensorials, la plataforma neuronal del funcionament cognitiu, afectiu i volitiu, la capacitat de recuperació funcional entre els seus dos hemisferis, els processos evolutius i degeneratius, entre d'altres. La psicologia cognitiva, la biologia cel·lular, la biologia molecular i la psicologia social s'uneixen per explicar la relació entre el cervell i les conductes (social, cognitiva, emocional) (Kandel, 2001).



Tots els avenços realitzats partir de mitjans dels anys noranta han permès descobrir els mecanismes cerebrals que permeten l'aprenentatge de manera permanent en el cervell. Hart, L (1999) assenyala que el descobriment més nou en educació és la neurociència o la investigació del cervell, un camp que fins fa poc era estrany als educadors. No podem contradir aquesta afirmació, des de l'experiència a les aules podem reafirmar la necessitat de comprendre profundament com es produeix l'aprenentatge amb les fites que se'ns presenten a nivell conductual i de regulació emocional.

La neurociència abala els plantejaments de la psicologia clàssica que s'han descrit prèviament: hi ha un estret vincle entre l'aprenentatge, el medi social i les formes d'influències en el subjecte (Goswami, 2004). La neurociència (o ciència cognitiva) explica el potencial que té l'ésser humà per l'aprenentatge: l'aprenentatge és innat i tenim sistemes naturals d'aprenentatge com la motivació, l'acció, el desenvolupament, l'enfortiment, l'estructuració, el refinament i el domini (Kandel, 2001). Dit d'altra manera, el cervell està programat genèticament per aprendre, processar, consolidar i recordar un aprenentatge. És capaç d'adaptar-se als canvis, a mesura que aprenem, més es desenvolupa el cervell. És l'únic òrgan del cos que té la propietat de l'autoaprenentatge, capta, percep i comprèn un aprenentatge des de diferents perspectives: visual, auditiva, lògica, lingüística, reflexiva, analítica, conceptual, perceptiva, motora, emocional, intrapersonal, interpersonal.

Sembla interessant també tenir en compte que la neurociència també explica com les emocions, els estats d'ànim i l'entorn poden afectar de manera molt directa i contundent la capacitat de pensar, raonar les accions, les actituds i l'aprenentatge (Martín, 2020).

James (1890) ja afirmava que les experiències que impliquen una càrrega emotiva important tenen major probabilitat de recordar-se, ell parlava del fet que aquests esdeveniments deixen «una cicatriu al cervell», aquests estudis s'han anat ampliant (Brown, Kulik, 1977; Rubin, Kozin, 1984; Cahill, McGaugh, 1995; Talarico, Rubin; 2003) i conclouen en el mateix hi ha records *flashbulb* que queden fixats de manera nítida i sempre correlacionen amb un impacte emocional. Això no vol dir en cap cas





que no puguem emmagatzemar records que no siguin emocionals, vol dir que si hi ha una implicació emocional és més fàcil que es fixi. Això passa perquè l'amígdala s'activa significativament, es tracta d'experiències personals intenses. Així doncs, plantejar les situacions d'aprenentatge apel·lant a la sorpresa o la curiositat (que són emocions positives) pot resultar una bona estratègia per promoure un aprenentatge sostingut en el temps. Ara bé, cal tenir present que si qualsevol activitat d'aprenentatge es mobilitza a partir d'una emoció és possible que aconseguim l'efecte contrari (Martín, 2020) perquè podem caure en la sobreestimulació. Caldrà doncs que distingim entre dos tipus de records: la memòria l'episòdica i la memòria semàntica: la memòria episòdica té a veure amb els nostres records de vida diària, és a dir, informació associada a les nostres vivències i la memòria semàntica guarda els coneixements (idees i conceptes). Si bé és cert que ambdós tipologies de memòria estan relacionades, no són exactament el mateix, la principal diferència és que la memòria episòdica inclou sempre referències contextuais, els records sempre es vinculen a detalls sobre les circumstàncies en què els vam obtenir: lloc, moment i emoció experimentada. En canvi, la informació que guarda la memòria semàntica no inclou referències contextuais, podem saber què és una casa però no recordem quan ho vam aprendre, però podem recordar quan vam tastar per primera vegada un aliment nou que ens produís alguna sensació o emoció particular.

Així doncs, l'efecte intensificador de la memòria influeix en els nostres records episòdics i no tant en la memòria semàntica, que és la que principalment ens interessa enfortir a classe. Ara bé, la consolidació de la memòria episòdica que provoquen les emocions intenses pot ajudar eventualment a recordar millor algun fet concret dels objectius d'aprenentatge però per aconseguir-ho, cal plantejar la situació emocionant a l'inici i després cal un procés d'assimilació i una proposta d'activitat reflexiva que minvi les distraccions o les dificultats de concentració que es poden derivar de la situació emocional.



Aquest punt esdevindrà crucial en la situació d'aprenentatge que estem presentant en aquest document: l'emoció ha de ser el motor de la motivació, si generem situacions emocionants per l'alumnat, la motivació millorarà i la motivació és l'anclatge principal de l'assimilació dels aprenentatges.

Per tal de promoure la motivació en l'alumnat s'han aportat un seguit d'estratègies que poden resultar funcionals com han assenyalat diversos autors (Merton, 1948; Schiefele, 1992; Mujis, Reynolds, 2017):

- A. Facilitar la comprensió d'allò que s'aprèn: quan l'alumnat entén allò que està aprenent el seu interès augmenta considerablement.
- B. Fer servir exemples o contextos connectats amb l'interès de l'alumnat, però cal vigilar en no caure en el sentit d'utilitat, perquè això seria actuar sobre el valor extrínsec de l'objecte d'aprenentatge i seria una estratègia contraproduent de cara a l'alumnat perquè no seria autoreguladora, més aviat és buscar la connexió d'allò que s'aprèn amb situacions significatives per a l'alumnat.
- C. Demostrar passió pròpia, com a docents, pel que s'ensenya: el nostre cervell social aprèn mitjançant la imitació de models i és especialment sensible al component emotiu que acompanya la conducta dels iguals; és per això que quan el professorat mostra obertament el seu entusiasme pel que ensenya, aquesta emoció es contagia i genera curiositat en l'alumnat. Es tracta d'un efecte psicològic que té molt de sentit evolutiu: si quelcom interessa tant a algú de la nostra espècie, potser és que és quelcom important i hauríem d'esbrinar el perquè.



- D. Exposar explícitament la importància o rellevància del que anem a aprendre, aquesta importància no només ha de respondre a la utilitat en sí, sinó intentar argumentar per què aprendre allò és bo per l'alumnat.
- E. Realitzar activitats que trascendeixin les parets de l'aula: l'alumnat es passa moltes hores al dia en el mateix espai, que acostuma a ser reduït i assegut, sense cap tipus d'interrupció de la rutina, aquesta monotonia no ajuda a la motivació, és per això que plantejar activitats que trascendeixin l'aula pot ser un al·licient molt valuós.
- F. Ajustar el nivell de dificultat, ja que unes propostes extremadament complexes estaran lluny de l'abast de l'alumnat i per tant, no despertaran interès, si són massa fàcils no els semblaran prou estimulants.
- G. Oferir oportunitats d'èxit a curt termini: cal que les propostes plantejades vagin oferint a l'alumnat evidències que el seu procés d'aprenentatge s'està efectuant de manera adequada i que la seva inversió de temps i dedicació té un resultat.
- H. Facilitar pautes sobre com afrontar la tasca a fer: d'acord a les necessitats educatives de cada persona alumna i d'acord a la diversitat d'estils d'aprenentatge i nivells que poden haver-hi a l'aula, cal paucar les activitats a realitzar per tal que la persona aprenent tingui un marc en el qual moure's.
- I. Explicitar els objectius d'aprenentatge i proporcionar rúbriques, ja que davant de qualsevol repte que se'ns planteja a les persones, si visualitzem els objectius a assolir, és més fàcil que tracem el camí per arribar-hi. A més a més, les rúbriques possibilitaran l'autoregulació del propi procés d'aprenentatge.
- J. Alinear les activitats d'aprenentatge amb l'avaluació, d'una altra manera, es viurà el procés d'ensenyament-aprenentatge com una injustícia, l'alumnat ha de ser avaluat d'acord a allò



que ha estat treballant i aprenent, si es viu l'aprenentatge com una injustícia no s'aprendrà perquè per tal que es dugui a terme l'aprenentatge cal un clima de confiança.

A mode de síntesi, cal promoure entorns favorables, situacions agradables i climes de confiança per tal de promoure un bon aprenentatge tot utilitzant assenyadament les emocions en el procés.



## APARTAT 6. La didàctica, una disciplina en interacció

*¿Crees acaso que él hubiera tratado de buscar y aprender  
esto que creía que sabía, pero ignoraba,  
antes de verse problematizado y convencido de no saber,  
y de sentir el deseo de saber?*

*Platón*

### 6.1. Conceptualització de l'acció didàctica

La Didàctica és una disciplina que treballa a partir dels fonaments que li ofereixen altres disciplines, és per aquest motiu que sovint es diu que la didàctica és una disciplina fruit de la interacció. Aquesta interacció es pot veure representada en un triangle. Un dels vèrtex del triangle l'ocuparia la Psicologia, que s'encarrega de generar coneixement a l'entorn de com aprenen les persones. L'altre vèrtex l'ocuparia la Pedagogia, que és la disciplina que treballa les metodologies i la recerca educativa, en un marc general sobre com s'efectuen les metodologies, els recursos i les estratègies d'ensenyament. Finalment, el tercer vèrtex el representa la disciplina en qüestió de la qual se'n fa didàctica, pot ser la Història, la Filosofia, la Física, la Biologia... és l'encarregada de generar el coneixement que serà l'objecte de l'acció didàctica.

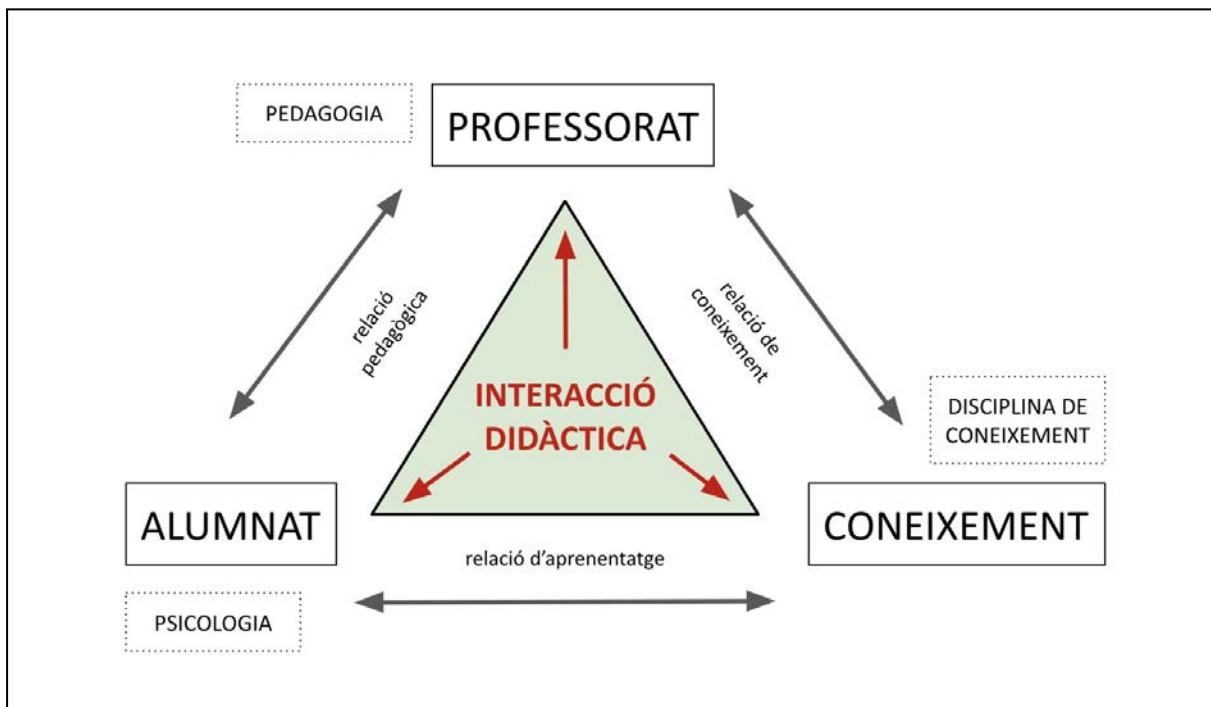


Figura 5. La interacció didàctica.

Basant-se principalment en metodologies científiques, la Didàctica explica els fenòmens que es relacionen amb el seu objecte d'estudi (els processos d'ensenyament-aprenentatge), descriu com són i en quines circumstàncies es donen, també explica la seva raó de ser. Cal tenir present però, que són molts els factors que poden condicionar la recerca en didàctica i per tant, s'ha de ser concret i concís en els plantejaments, rigorós en l'execució i prudent en l'afirmació de postulats, que sempre (com en tota ciència) seran provisionals. La possibilitat de verificació dels coneixements didàctics és la característica científica més difícil de complir i de comprovar (Rosales, 1988). Malgrat els esforços realitzats fins ara, el desenvolupament d'aquest camp ha quedat resolt de manera insuficient per això queda restringida la capacitat de generalització (Van Maanen, 1983). Per tant, esdevé imprescindible per a aquesta proposta exposar i explicar totes les variables que han determinat o condicionat el seu plantejament, la seva execució i els seus resultats.



Tota ciència té un objecte material i un objecte formal o metodològic. El primer és l'element que estudia. I el segon es refereix a l'enfocament o perspectiva des de la qual es contempla l'objecte material. L'objecte material de la Didàctica és l'estudi del procés d'ensenyament-aprenentatge. I el seu objecte formal consisteix en la prescripció de mètodes i estratègies eficaces per desenvolupar el procés esmentat.

Molts autors consideren que l'objecte de la Didàctica és -simplement- l'ensenyament o bé, com a objecte formal, la instrucció educativa (Oliva, 1996). En alguns casos, a això s'afegeixen altres elements, com Benedito (1987), que apunta també com el contingut semàntic que és objecte de la Didàctica: l'ensenyament, l'aprenentatge, la instrucció, la comunicació de coneixements, el sistema de comunicació, els processos d'ensenyament-aprenentatge. Per Ferrández (1995) l'objecte formal de la Didàctica és el procés d'ensenyament-aprenentatge que esdevé quan estan en relació un docent i un discent (o més d'un) en la qual el primer selecciona i utilitza diversos procediments, mètodes o estratègies per ajudar a aconseguir l'aprenentatge del segon. Zabalza (1990) considera l'ampli camp conceptual i operatiu del que ha de ocupar-se la Didàctica i es refereix a un conjunt de situacions problemàtiques que requereixen la possessió de la informació suficient per a l'adequada presa de decisions: l'ensenyament, com a concepte clau; la planificació i el desenvolupament curricular; l'anàlisi en profunditat dels processos d'aprenentatge: el disseny, seguiment i control d'innovacions; el disseny i desenvolupament de mitjans en el marc de les noves tecnologies educatives; el procés de formació i desenvolupament del professorat i finalment els programes especials d'instrucció. Evidentment, aquesta llista és bastant més exhaustiva que les anteriors. Però és perquè ha arribat a un grau major de concreció i especificació pràctica, la qual il·lustra la variada gamma d'activitats i problemes dels que s'ocupa la Didàctica. En el fons, si arribem a un grau major d'abstracció i generalització, podem veure que es tracta de processos d'ensenyament-aprenentatge en el sentit més ampli. I és en això en a allò que basarem el disseny de la nostra proposta.



Si la Didàctica és la disciplina que té per objecte l'estudi del procés d'ensenyament-aprenentatge, com dèiem abans, aquest serà el seu objecte principal. Però no només d'estudi, sinó també el seu àmbit d'activitat pràctica.

La teoria de l'ensenyament i de l'aprenentatge (Unterrichtstheorie) equival actualment a la Didàctica en els països germànics i inclou la teoria curricular (Klafki, 1980, 1991). Així, doncs, també es pot considerar que l'objecte de la Didàctica és l'estudi, elaboració i pràctica del currículum. Però aquesta manera de formular l'objecte de la Didàctica no és en el fons molt diferent del procés d'ensenyament-aprenentatge.

En el procés d'ensenyament-aprenentatge, caldrà considerar aquests elements: la relació docent-discent, mètode o conjunt d'estratègies, matèria o contingut de l'aprenentatge i l'entorn sociocultural. Per tant, caldria afegir els elements culturals propis de la comunitat en la qual estigui incardinada l'escola. Els elements doncs per elaborar una programació són alumnat, professorat, entorn i matèria (Schwab, 1978).

Des d'aquesta perspectiva però, cal remarcar que el més important és la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge. No tindria sentit l'ensenyament si no provoqués l'aprenentatge. Però també s'ha de reconèixer que l'ensenyament no sempre és la causa de tots els aprenentatges.

El procés d'ensenyament es descriu des de la disciplina científica de la Pedagogia. Des d'aquesta perspectiva es vol detallar de quina manera el docent ha d'intervenir per dirigir processos, millorar les condicions d'aprenentatge, solucionar problemes, aconseguir una educació global i el desenvolupament de facultats.

El procés d'aprenentatge es descriu des de la ciència de la Psicologia. Cal comprendre com es produeix l'aprenentatge a nivell cerebral per tal de poder plantejar les estratègies didàctiques que l'afavoreixin.





Dintre del concepte de didàctica, tenim les didàctiques específiques. Aquestes són les aplicacions de les normes didàctiques generals al camp concret de cada disciplina o matèria d'estudi. Aquesta proposta s'emmiralla en la didàctica de les Ciències Socials i les Humanitats, concretament la Llengua Catalana com a ús instrumental i la Filosofia com a base dels sabers que es treballen.

Com a finalitat pràctica, en definitiva, es tracta d'intervenir en el procés des d'aquestes tres perspectives per provocar en l'alumnat la seva formació intel·lectual. Aquesta formació ha de comprendre igualment de manera indissoluble dos aspectes. El primer, la integració d'una cultura concreta. I el segon, el desenvolupament cognitiu individual necessari per a poder progressar en el aprenentatge global i integral (Villaroel, 1996). Sobretot en l'aprenentatge de procediments o algorismes per obtenir la capacitat d'aprendre a aprendre. Es tracta de la formació de les estructures cognitives i del perfeccionament de les funcions mentals superiors que ja s'han exposat a l'apartat precedent d'aquesta proposta.

Ara bé, no n'hi ha prou amb transmetre la cultura només, sinó que s'ha d'ensenyar a utilitzar conscientment i intel·ligent les possibilitats de cada individu en el seu propi aprenentatge. No es tracta d'ensenyar un dia un coneixement, sinó ensenyar a com procedir per descobrir sempre diversos coneixements tot consolidant estratègies que s'adaptin a cada situació contextual i que permetin a l'individu utilitzar els recursos disponibles a fi de comprendre, intervenir i resoldre qualsevol situació. En definitiva, elaborar els propis coneixements, decidir per un mateix les pautes de conducta a triar racionalment; la qual cosa, requereix conèixer-se a un mateix i conèixer les tècniques d'aprenentatge, estudi i intervenció en l'entorn. I amb la integració de la cultura comentada en primera instància, s'inclou la consideració i presa de posició personal. Inclou tant el coneixement dels hàbits, valors, actituds davant la vida: assimilar formes de pensar, sentir i actuar.

Així doncs, i a mode de cloenda, l'activitat didàctica ha de servir per assimilar una cultura bàsica i per a desenvolupar les competències necessàries per aprendre al llarg de la vida. En això resideix el



desenvolupament humà al qual la didàctica vol contribuir i el desenvolupament humà integral al qual vol contribuir aquesta proposta.

## **6.2. Models didàctics en les Ciències Socials i les Humanitats.**

Els models didàctics han anat canviant amb el temps fruit de les investigacions i aportacions que han fet la didàctica, la pedagogia i la psicologia, evidenciant que l'alumnat no és un full en blanc que s'ha d'escriure sinó que existeix tota una estructura de coneixements previs que es mobilitzen i s'estructuren amb els nous. Així doncs, segurament allò que més ha canviat en la trajectòria del desenvolupament pedagògic i didàctic contemporani és la posició i la mirada cap a l'alumnat, que ha passat a ocupar el centre del procés d'aprenentatge.

En aquest mateix document ja hem exposat el nostre punt de partida, la filosofia de l'educació que ens guia, a continuació es detallaran alguns models didàctics per establir unes bases tècniques per desenvolupar la nostra tasca educativa. Abordar tots els models didàctics que s'han anat plantejant queda fora de l'abast d'aquesta proposta i s'han seleccionat aquells (Joyce y Weil, 1985; García Pérez, 2000; Mallart, 2009; Jorquera, 2010) que d'alguna manera poden haver influït en la nostra formació i per tant, el desenvolupament de la proposta que aquí estem presentant. No podem obviar que la pràctica didàctica d'un docent no només es configura a partir de l'estudi de la seva professió sinó que, i sobretot, a partir dels models que han tingut ells com alumnat (Vaillant, 2010; Falcón, 2020).

Com ja hem anat dient hi ha diversos elements que configuren els processos didàctics, la classificació que aquí presentarem es basarà en la posició que ocupen aquests elements en cada model.



#### A. El model centrat únicament en l'objecte d'estudi

En aquest model, el centre del procés-aprenentatge és el contingut i no es tenen en compte els aspectes didàctics o pedagògics. El coneixement es contempla des d'una perspectiva acumulativa i normalment fragmentària: queda dividit en parcel·les aïllades i no es treballa la interdisciplinarietat que garanteix el desenvolupament integral de l'alumnat.

En aquest model, la disciplina de referència és la disciplina que ha generat el coneixement que s'està transmetent, l'acte educatiu és un acte de divulgació, de transmissió de coneixement d'una persona (docent) a una altra (alumnat), es tracta d'un procés unidireccional. En un moment en què les Ciències Socials es van reivindicar com a *ciència* des del positivisme més extrem aquest model de transmissió de sabers purs ho va conquerir tot.

D'aquest model volem rescatar dues bases: en primer lloc, la importància de l'expertesa del docent, ja que cal conèixer bé allò que es vol que l'alumnat aprengui per tal de dissenyar propostes didàctiques que possibilitin aquest aprenentatge. Quan una persona domina molt una temàtica, és capaç de plantejar múltiples estratègies i recursos per poder promoure l'aprenentatge de tot l'alumnat en la seva diversitat. En segon lloc, un terme que ja ha aparegut prèviament en el nostre model filosòfic: la importància del coneixement, l'escola té una funció social: possibilitar de manera equitativa l'accés al coneixement de tot l'alumnat, aquell alumnat provinent de famílies amb un nivell sociocultural baix és possible que no tingui cap altre lloc que no sigui l'escola per accedir al coneixement, als sabers (Luri, 2019). No podem retirar-li a l'escola el seu paper anivellador davant l'estratificació social.

#### B. El model centrat en l'aprenentatge espontani

En aquest model, l'alumnat interacciona directament amb l'entorn, de manera espontània, ha de descobrir-lo mitjançant els sentits i la percepció. Les activitats estan poc programades,



de fet, els models més radicals d'aquest plantejament consideren que la mediació del docent pot ser perjudicial quan l'infant aprehen tot allò que l'envolta (Hannoun, 1977). Entenent que les Ciències Socials i les Humanitats s'ocupen de tot allò que ens envolta i de la nostra naturalesa cultural humana, prenia molt de sentit utilitzar aquestes metodologies per a l'aprehensió.

Es tracta d'un model reactiu contra l'autoritarisme i l'educació tradicional, formalista i competitiva. Aquesta pràctica educativa basada en l'educació vital, activa i alliberadora desterra totalment la presència de l'aprenentatge memorístic i de qualsevol esforç que pugui suposar un sacrifici.

D'aquest model volem rescatar la importància de la voluntarietat en l'acte educatiu, des del plantejament d'aquesta proposta es considera que allò que s'aprèn perquè es vol aprendre desemboca en un aprenentatge molt més significatiu i rellevant que allò que no parteix d'un interès, per tant, té sentit plantejar-se l'acte educatiu des d'un paradigma competencial que promogui la interacció directa de l'alumnat amb l'entorn.

### C. El model centrat en el desenvolupament de l'alumnat

La finalitat del model centrat en el desenvolupament de l'alumnat és la seva participació responsable en la societat. En aquest model són importants els sabers disciplinars i els quotidians, partint sempre de problemes socials rellevants i enfocant sempre l'aprenentatge no només a l'acumulació d'aquests sabers sinó a la seva aplicació pràctica a partir d'uns valors concrets.

Des de les teories crítiques en Ciències Socials i Humanitats es considera que l'anàlisi i l'estudi social no poden estar aïllats de la intervenció en el món, per tant, aquest esdevé un model didàctic coherent amb els plantejaments teòrics de les disciplines que estem tractant.



Les metodologies que imperen en aquest model es basen principalment en la interacció i l'intercanvi entre docent i alumnat i també entre alumnat (intercanvi entre iguals) mitjançant el diàleg, el debat, la confrontació d'idees i activitats tan individuals com col·lectives. Es tracta d'una visió evolutiva i integradora (Ausubel, 1983).

D'aquest model integrador partim íntegrament per plantejar la proposta que aquí estem exposant i per això les estratègiques didàctiques que caracteritzaran la situació d'aprenentatge correspondran a les metodologies anunciades al paràgraf anterior.

### **6.3. L'ensenyament-aprenentatge de la Filosofia**

Tradicionalment, la Didàctica de la Filosofia ha hagut de fer front a dos requeriments, a partir de la LOMLOE aquests dos requeriments es mantenen i matisen. La Didàctica de la Filosofia ha d'ocupar-se que l'alumnat aprengui i integri les idees que ha generat la tradició filosòfica i, alhora, desplegui un pensament filosòfic propi. Desenvolupar un pensament filosòfic estableix una relació directa amb el fet d'aprendre filosofia: per a filosofar cal conèixer les problemàtiques, els conceptes i les teories que emanen de la Filosofia entesa com a disciplina.

Entenent els processos d'ensenyament-aprenentatge com s'han descrit prèviament en el primer punt d'aquest 6è apartat, el paper del professorat és fonamental. El model filosòfic en què ens basem per plantejar la proposta didàctica també ho és, com ja hem argumentat. Ara bé, per concretar l'acció didàctica i no quedar-nos només en la reflexió pedagògica, es considera convenient anunciar aquells aspectes didàctics que tenen a veure amb la metodologia de la praxis docent que afecten a l'ensenyament-aprenentatge de la Filosofia a batxillerat. Així doncs, el professorat de filosofia hauria de:



- A. Establir una relació d'interacció tant de l'alumnat entre ell com entre l'alumnat i el professorat basat en el mètode dialògic (Freire, 2005).
- B. Garantir la presència a l'aula de les problemàtiques quotidianes que afecten l'alumnat en particular i les persones en general.
- C. Identificar les idees prèvies de l'alumnat a l'entorn de les temàtiques que s'aborden i també els possibles prejudicis a l'entorn d'aquestes temàtiques.
- D. Detectar la diversitat que hi ha a l'aula i plantejar l'ensenyament-aprenentatge tenint en compte la multiplicitat d'estils d'aprenentatge diferents per garantir una bona atenció a la diversitat (Aguilar-Gordón, 2016).
- E. Assegurar-se que l'alumnat té una base instrumental lingüística suficient, ja que el domini del llenguatge és una condició necessària per l'adequat desenvolupament dels processos filosòfics. La manca d'aquesta base de mitjans lingüístics fa completament estèril l'esforç de l'alumnat a la classe de Filosofia, i quan aquest defecte és més o menys general, impossibilita l'ensenyament de la matèria (Salazar Bondy, 2002).
- F. Evitar que el fet de connectar l'aprenentatge de la filosofia amb contextos o situacions significatives per l'alumnat el converteixi en un mer relat d'experiències personals, suggestives i dramàtiques.

Pel que fa a les estratègies i els recursos didàctics que el professorat de Filosofia pot valdre's de les següents proposades per (Aguilar-Gordón, 2019):

- A. Plantejament de dilemes morals: formulació d'una situació problemàtica que provoqui un conflicte de valors per a l'alumnat i provoqui que hagin d'assumir una posició argumentada.



- B. Anàlisi comparativa de corrents de pensament, postulats, frases i problemàtiques filosòfiques des de diversos enfocaments i perspectives (sistemes filosòfics).
- C. Debats i taules rodones que provoquin el plantejament d'una problemàtica, els posicionaments possibles i la manera com es poden argumentar aquests posicionaments.
- D. Activitats de qüestionament, dubte i preguntes amb l'objectiu de fomentar el pensament crític de l'alumnat mitjançant l'interès per aprendre i el qüestionament.
- E. Activitats de justificació, argumentació i anàlisi per trobar explicacions i arguments fonamentats teòricament i contextual. En aquestes activitats, l'alumnat hauria de desenvolupar el seu pensament amb certa autonomia cognitiva i ser receptiu a les aportacions d'altri.
- F. Estudi de casos i ABP (aprenentatge basat en problemes): plantejament d'històries dissenyades a partir de conceptes teòrics que motiven l'alumnat a l'anàlisi, l'examen i la resolució, treball de la presa de decisions.
- G. Lectura crítica i comentari de textos filosòfics amb la finalitat que l'alumnat no només (que també) compregui els continguts del text sinó que n'extregui crítiques i construeixi autònomament aprenentatges.

En síntesi, cal pensar en les estratègies d'ensenyament-aprenentatge que possibiliten els enllaços entre l'alumnat i el coneixement filosòfic per això, el docent de filosofia ha d'estar ben format per recolzar les idees que vol transmetre amb la seva praxi i nodrir-les per tal de no banalitzar la docència i alhora, haurà de conèixer bé l'alumnat per acompanyar l'aprenentatge de manera integral.



## APARTAT 7.

### Síntesi: la mirada sobre el món i l'ensenyament-aprenentatge.

*Cuando la princesa cumpla quince años  
se pinchará con el huso de una rueca y morirá.*

*Charles Perrault*

Aquest apartat pretén ser una síntesi que exposi el conjunt de relacions que s'estableixen entre els apartats 4., 5. i 6. que constitueixen aquest marc teòric. Arribats a aquest punt, suposem que resulta evident que per a nosaltres mostrar les coordenades des de les quals parlem és imprescindible. I ho és com a opció professional però també personal, assumint que tots i totes parlem des d'un sistema de coordenades i fer-ho de manera conscient és molt millor que fer-ho de manera espontània. Així doncs, aquesta síntesi explicativa mostrarà de quina manera, nosaltres com a docents, abordem la nostra tasca amb l'alumnat.

En primera instància, com ja hem dit prèviament, postulem que existeix la realitat. Des de l'autoria d'aquest document considerem imprescindible assumir aquest postulat per tal d'emprendre qualsevol tasca educativa: com es pot portar a terme una praxis didàctica sense assumir que existeix la realitat? Com podria un docent entregar la seva vida a una professió tan vocacional com és l'educació mogut purament per l'escepticisme més buit?

Partint d'aquest principi, pren sentit que els docents utilitzem els coneixements que ens ofereixen les disciplines de primer ordre per seleccionar els sabers que utilitzarem per acompanyar l'alumnat en l'adquisició de les competències específiques de cada matèria i les transversals, oferint una educació integral i integradora. A mida que l'alumnat va aprenent aquests sabers, va configurant la seva concepció del món (a vegades de manera més conscient i a vegades de manera més inconscient).





Resultaria negligentment còdid considerar que l'alumnat només aprèn a l'escola, tot l'entorn és mediador entre els coneixements i la persona.

Com bé s'ha anat exposant prèviament, l'objectiu de l'educació és comprendre el món per tal d'habitar-lo de la millor manera possible, prenem això com a finalitat. Des d'aquí, tinguem en compte que, com ja hem dit, cada persona té la seva concepció del món i tinguem també en compte que habitar-lo de la millor manera possible vol dir habitar-lo en societat (perquè no hi estem sols i soles), per tant, cal que interaccionin totes les concepcions del món per tal de construir projectes globals comuns de convivència i entesa. És a dir, la interacció entre nosaltres és alhora una necessitat i una oportunitat. I esdevé precisament oportunitat perquè sabem que l'aprenentatge es construeix socialment. Així doncs *la condemna a la sociabilitat* de què parlàvem prèviament és precisament la raó i la oportunitat del desenvolupament humà.

Si tenim en compte tot això, veurem que l'especialització en els sabers és necessària per anar comprenent de manera precisa el món, però recordem, que aquesta precisió implica necessàriament una fragmentació i per tant, una ignorància (Ortega, 1983) de tot un espectre que no abastem des de la ciència que projecta aquest saber específic. Per tant, esdevé imprescindible un treball interdisciplinar i transdisciplinar que connecti els sabers que ens aporten les diferents disciplines científiques. L'adquisició d'aquests conceptes per part de l'alumnat, anirà configurant els seus esquemes mentals i, com més connexions hi hagi entre ells, més rics seran els seus esquemes, fet que, necessàriament, eixamplarà la seva zona de desenvolupament proper (ZDP) i per tant, possibilitarà encara més aprenentatges significatius. En aquesta croada, la filosofia pot (i ha de) ser la nostra gran aliada: **és l'agulla que permet tramar el teixit dels sabers per esdevenir persones competents.**



Des de la visió crítica que ens ofereix la filosofia punyent i punxant, podem *triturar* aquelles institucions culturals que no són funcionals. Deixem de creure una cosa, ens desestabilitzem i reorientem la mirada: aprenem.

No hi ha massa diferència en el relat antropològic d'aprendre a mirar críticament l'entorn i en el relat psicològic que explica el conflicte cognitiu que esdevé en el nostre cervell quan es produeix un aprenentatge. Dediquem un moment a pensar en aquest revelador paral·lelisme:

Com ja hem exposat en el desplegament teòric vinculat a l'antropologia, les persones tenim prejudicis que hem adquirit culturalment com a conseqüència de l'entorn en la qual naixem i creixem. Aquests prejudicis formen part de la nostra concepció del món, de la nostra mirada; la racionalitat ens permet qüestionar aquests prejudicis i fer-nos una idea més clara i distinta sobre com és la Realitat (que assumim inabastable), aquest procés pot ser difícil i fins i tot violent, de fet, popularment es coneix com «caure del cavall»<sup>5</sup>. Per altra banda, en termes de la psicologia del desenvolupament, hem exposat que els subjectes tenim unes estructures de coneixement que són els esquemes, quan rebem nous coneixements es produeix el conflicte cognitiu i cal assimilar-los i acomodar-los; aquest procés provoca una modificació en els esquemes. I fixem-nos, d'aquest fet en diem *conflicte*. Per tant, des d'un marc conceptual i des de l'altre, podem afirmar que l'educació (o si es vol, l'ensenyament-aprenentatge) és un acte conflictiu, violent. Hem d'estar disposats a encaixar que les coses potser no són com crèiem que eren i això és violent; i com que ho és, cal acompanyar-ho molt bé, generant un clima de confiança entre docent i discent i a l'aula, perquè tot i que hem vist la importància de la motivació, el veritable i indiscutible atribut principal que possibilita l'acció educativa és la confiança i per tant, l'estima.

Entenem l'adolescència com un moment vital clau, com una etapa indiscutiblement fructífera per experimentar i viure el conflicte cognitiu i qüestionar i *triturar* prejudicis per configurar una nova

---

<sup>5</sup> El diccionari de sinònims i frases fetes ho concreta així: «Veure la llum, la veritat; adonar-se de l'error en què es vivia; canviar sobtadament de parer».



manera de mirar al món, més reflexiva i crítica. A més a més, aprofitant l'estadi de desenvolupament formal que possibilita el desenvolupament conscient de la moral.

Des d'aquí, com a docents, assumim (i també reivindicuem) la importància de tenir configurada una visió sobre el món, una filosofia de l'educació, una mirada sobre l'alumnat i una síntesi metodològica en didàctica que promogui un aprenentatge significatiu.

I des d'aquí, és des d'on i és com nosaltres entenem el nostre compromís moral i també ètic amb la nostra tasca docent i amb cada un i cada una de les alumnes que comparteixen l'aula amb nosaltres:

Intentem promoure una llibertat racionalista i racional per conduir i reconduir (i conduir-nos i reconduint-nos, perquè nosaltres, en constant revisió, també aprenem ensenyant) les dependències per desplegar un projecte de vida conscient i consistent.

Aquest és el veritable significat i sentit de l'oració *l'educació és una eina de desenvolupament humà* perquè ho he és en les seves dimensions cognitiva (personal) i comunitària (social).



## CAPÍTOL III. CONTEXT SOCIAL

*Tenint el compte el marc de referència que hem exposat prèviament, i acollint-nos a unes coordenades materialistes, és important exposar el context social en el que es desenvolupa la proposta. Així doncs, en aquest tercer capítol esbossem els determinants externs de la mostra i les seves característiques. Pel que fa als primers, parlem del currículum, de la institució educativa i dels aspectes sociològics que afecten la mostra. Pel que fa a les característiques de l'alumnat de batxillerat a l'Escola Pia de Caldes, parlem del moment vital en què es troben, de l'etapa educativa i dels aspectes sociològics que els són concretament determinants.*



## APARTAT 8. Determinants externs de la mostra

*Los colores dependen de la luz que hay cuando uno ve.*

*James Joyce*

### 8.1. Els determinants legislatius: el currículum

Aquesta proposta es va desenvolupar des d'una perspectiva competencial en el marc de l'anterior currículum (2007). Però precisament com que parteix d'una problemàtica real de la vida quotidiana, es considera oportú justificar-lo en el marc de la nova llei d'educació (2020).

La Generalitat de Catalunya, mitjançant la web del Departament d'Educació presenta El nou currículum com *Una oportunitat per aprendre amb sentit*, la qual cosa vol dir que les persones aprenents sàpiguen mobilitzar els aprenentatges adquirits per respondre als principals desafiaments que haurà de fer front, els sabers deixen de ser la finalitat del procés d'aprenentatge, el que és important és aprendre a utilitzar-los per «solucionar necessitats encarnades en la realitat amb la voluntat que l'alumnat aprengui amb sentit per aconseguir una societat més justa i democràtica, cohesionada i inclusiva, que contempli totes les persones i on sigui possible la igualtat d'oportunitats i la igualtat real i efectiva. Una societat fonamentada en una ciutadania crítica, activa i constructiva». (LOMLOE, 2020).

En el marc del batxillerat, les novetats que aporta el batxillerat es poden agrupar en tres grans categories. En primer lloc, apareixi una nova modalitat que és el batxillerat general; en segon lloc, apareixen dues vies en el batxillerat d'arts i en tercer lloc, es projecta un currículum amb un enfocament altament competencial, amb voluntat de flexibilitat i obertura (per això l'aparició de més matèries optatives) i més èmfasi en l'orientació acadèmica i laboral.



Ara bé, la novetat que afecta i ampara la proposta que estem presentant és el treball interdisciplinari de tres competències: el nou currículum establirà que en totes les matèries caldrà treballar la gestió i comunicació de la informació, el pensament crític i la resolució de problemes mitjançant l'aplicació integrada dels aprenentatges.

Aquesta proposta vol contribuir a aplicar aquesta novetat. Per fer-ho, es partirà de l'arquitectura del nou currículum que contempla unes competències clau (d'un perfil generalista), les competències específiques de les matèries, els criteris d'avaluació, els sabers i les situacions d'aprenentatge.

Les competències clau al batxillerat són les següents:

- 1) Competència en comunicació lingüística.
- 2) Competència plurilingüe.
- 3) Competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria.
- 4) Competència digital.
- 5) Competència personal, social i d'aprendre a aprendre.
- 6) Competència ciutadana.
- 7) Competència emprenedora.
- 8) Competència en consciència i expressió culturals.

El nou currículum fa una clara aposta per una avaluació que promou la implicació i el compromís de l'alumnat facilitant l'autoregulació, la metacognició i el treball cooperatiu. Amb aquesta finalitat, l'alumnat ha de conèixer els objectius d'aprenentatge i els criteris i procediments amb els quals se l'avaluarà.



## 8.2. La institució educativa: l'Escola Pia de Caldes de Montbui

L'Escola Pia de Caldes va ser fundada l'any 1909, forma part de l'Escola Pia de Catalunya i té com a missió treballar al servei de la societat inspirada en els valors de l'Evangelí, oberta a tothom i arrelada al país. L'objectiu de l'educació és acompanyar, des d'un enfocament crític, l'alumnat per tal que esdevingui lliure i autònom i sigui capaç de viure en comunitat i sentir-se compromès en la construcció d'un món més just, sostenible i en pau.

Hi ha sis adjectius que defineixen l'Escola Pia de Caldes i que per tant, en són atributius:

- a. OBERTA, ja que ofereix un servei d'interès públic i l'ofereix a tothom.
- b. ACOLLIDORA, ja que promou una relació propera i familiar entre els diversos agents de la comunitat educativa i treballa per generar un ambient en què això sigui possible.
- c. INNOVADORA, degut al fet d'adoptar metodologies didàctiques pràctiques i motivadores, entre les quals destaca el projecte SUMMEM, cooperar per aprendre, aprendre cooperant.
- d. PARTICIPATIVA en tot allò que implica la corresponsabilitat i la implicació dels diversos agents educatius en la presa de decisions.
- e. ARRELADA, ja que es promou el sentiment de pertinença, el coneixement i l'estimació per la pròpia cultura.
- f. TRANSFORMADORA, perquè no es limita a reproduir models socials i culturals, sinó que se sap motor de generació de progrés en les persones i la societat.

Com totes les institucions educatives que formen part de l'Escola Pia de Catalunya, l'Escola Pia de Caldes entén l'educació com un procés permanent de creixement que desenvolupa de manera progressiva i harmònica totes les capacitats (físiques, espirituals, intel·lectuals i afectives) de la



persona, en ordre a la seva maduresa i a la seva participació en la vida social i en la humanització del món en què viu.

En aquest sentit, el caràcter propi de la institució aboga per tal que l'alumnat esdevinguin:

- a. Persones plenes de vida, amb uns valors inspirats en l'humanisme cristià que possibilitin el descobriment, aprofundiment, i celebració de la vida en comunitat.
- b. Persones responsables de la seva pròpia vida i que es preocupen de la dels altres i també pel medi on viuen, d'acord amb el compromís ètic que brolla dels valors cristians.
- c. Persones amb criteri propi, per comprendre i fer-se càrrec de la realitat que els envolta.
- d. Persones reflexives i madures, que coneixen les seves capacitats i limitacions, amb gust per la descoberta i per créixer i madurar de manera realista.
- e. Persones autònomes que siguin capaces d'aprendre al llarg de la vida.
- f. Persones sociables i respectuoses, amb capacitat per comprendre i valorar tant la cultura pròpia com a d'altri.
- g. Persones participatives, altruistes i creatives, capaces de perdonar i de rectificar, disposades a aportar elements de millora a la societat amb seu diàleg crític i respectuós.

A nivell de projecte educatiu, l'Escola Pia de Caldes pretén acompanyar l'alumnat a partir de diverses metodologies perquè entén que un valor fonamental em l'educació és la inclusió i com que els estils d'aprenentatge són tan diversos com l'alumnat, és imprescindible diversificar les metodologies. Així doncs, es treballen els següents processos:

- a. **COMPENSIÓ.** Es vetlla per tal que l'alumnat copsi i interioritzi allò que percep i fa en diverses situacions i contextos.





- b. **AUTOCONEIXEMENT.** Es treballa per tal que s'adoni i tingui consciència de les pròpies capacitats i habilitats.
- c. **RESOLUCIÓ.** L'alumnat ha de tenir un paper actiu en un model pedagògic globalitzador i obert que li permet prendre una determinació per tal d'enllestir qualsevol tasca o afrontar qualsevol dificultat que se li presenti.
- d. **RECERCA.** Es considera substancial que l'alumnat sàpiga formular-se bones preguntes perquè es considera que són la genèsi del procés d'aprenentatge significatiu: no es pot aprendre si no hi ha un dubte inicial, si no s'evidencia la necessitat de fer-ho. Des d'aquesta perspectiva, l'aprenentatge autònom requereix desenvolupar habilitats de recerca per tal de garantir el punt e. del que s'ha especificat en el caràcter propi d'aquest mateix apartat.
- e. **COOPERACIÓ.** L'alumnat experimenta que el treball cooperatiu és una eina molt potent perquè l'intercanvi entre iguals afavoreix l'aprenentatge. A més a més, entén que el progrés del grup només es produeix si cada individu progressa.
- f. **MEMORITZACIÓ.** Tot i que la memorització pot resultar, en certs àmbits, força impopular, és innegable que hi ha dades que si es tenen memoritzades permeten mecanitzar processos i optimitzar el temps, a part de donar un bagatge de sabers generals que permeten tenir més facilitat a l'hora de viure. Finalment, es defensa també la memorització perquè no sabem quines poden ser les conseqüències psicobiològiques que pot tenir a llarg termini no utilitzar la memòria. Evidentment, l'alumnat reté i recorda sempre significativament (de manera contextualitzada).
- g. **COMUNICACIÓ I EXPRESSIÓ.** L'alumnat adquireix eines que li permeten saber fer arribar informació (acadèmica, emocional, etc.) per trobar resposta, la implicació i la participació d'altri.



- h. TRANSFERÈNCIA. La millor manera de consolidar un aprenentatge és traslladar-lo i aplicar-lo a situacions i contextos diversos, nous.
- i. AUTOREGULACIÓ. L'alumnat és acompanyat en el desenvolupament del control del procés en què s'esdevé la seva trajectòria acadèmica, personal i social.

Finalment, fer un esment especial al projecte SUMMEM que marca profundament l'estil metodològic de l'escola i per tant, que contribueix substancialment en l'ensenyament-aprenentatge al llarg de tota l'etapa educativa. El projecte SUMMEM ajuda l'alumnat a pensar, a resoldre reptes reals i a treballar en equip. El projecte es concreta en una sèrie d'itineraris d'aprenentatge interdisciplinaris basats en el treball per projectes, l'aprenentatge basat en problemes, la investigació/recerca i l'aprenentatge autodidàctic. Aquestes competències es treballen en diferents graus al llarg de les diferents etapes formatives mitjançant una estructura de treball cooperatiu. L'objectiu del projecte pedagògic SUMMEM és assolir una educació de caràcter inclusiu i col·laboratiu, que no només transmeti coneixements, sinó que també ensenyi als alumnes a seguir aprenent al seu ritme i segons les seves inquietuds i interessos.

### **8.3. Aspectes sociològics determinants en la conducta de la mostra**

La nostra proposta s'emmarca també en un context històric i sociocultural determinat que ens proposem descriure a partir de quatre elements: cultura occidental, democràcies homologades de mercat pletòric, conflictivitat nacional intraestatal i les particularitats de Caldes de Montbui.



### **8.3.1. Cultura occidental**

En primer lloc, ens trobem en l'àmbit de la Cultura occidental. Un àmbit els orígens dels quals es remunten a la cultura greco-llatina i cristiana. Un àmbit marcat per una racionalitat específica generadora del pensament filosòfic i científic, i per uns aprenentatges morals que es van generar a l'antiguitat, que es van revestir d'un caràcter mitològic i religiós conformant la moral cristiana, que es van difondre per arreu del món a partir de l'Església catòlica i els grans imperis occidentals i que es van secularitzar a partir del procés d'*inversió teològica* (Feuerbach, 2019) generat per la Il·lustració i el positivisme científic del segle XIX, arribant als nostres dies amb la manifestació ja plenament laica dels Drets humans.

### **8.3.2. Democràcies homologades de mercat pletòric**

En segon lloc, el nostre context està marcat també per el triomf de «les democràcies homologades de mercat pletòric» (Bueno, 2004). Durant els segles XVII i XIX es dona el fenomen de l'aparició dels estats nació al mateix temps que van apareixent una sèrie de noves ideologies polítiques que pugnen per convertir-se en hegemòniques. Durant el segle XIX va intensificant-se la conflictivitat per un costat de la dialèctica dels estats (occidentals) (Bueno, 2000) per les crisis en les colònies i, en paral·lel, s'accentuen també les polèmiques ideològiques per resoldre els conflictes socials en el si dels estats polaritzant-se principalment en tres grans ideologies polítiques: el liberalisme, el socialisme i el nacionalisme. Aquestes grans tensions (entre els estats nació i entre les ideologies polítiques) cristalitzen al segle XX en forma de les dos Guerres Mundials, la Revolució Soviètica i la posterior Guerra Freda. Els EEUU resulten ser la potència dominant de tots aquests conflictes i acabarà sent l'estat que implanta el model polític i econòmic hegemònic



que arriba fins als nostres dies. Particularment a l'Estat espanyol s'hi promou durant el segon franquisme a partir del Pla Marshall i la progressiva política aperturista que culmina amb els fenòmens de La Transició i instauració de la democràcia (1979), les posteriors entrades a la OTAN (1982) i a la UE (1986) i, finalment, entrant a formar part de la denominada «Zona Euro» de moneda única i passant a dependre del Banc Central Europeu (1999). A partir de tot aquest procés s'instaura a l'estat espanyol una «democràcia homologada de mercat pletòric».

#### **8.3.4. Nacionalisme intraestatal**

En tercer lloc, cal fer esment també a la particularitat del que succeeix a nivell cultural en alguns territoris de l'estat espanyol com Catalunya. Com en d'altres estats occidentals, a l'Estat espanyol es dona durant la primera meitat del segle XX una sèrie de conflictes econòmics, socioculturals, polítics i ideològics que generen una Guerra Civil (1936-39) en la que s'imposa el bàndol Nacional i genera una dictadura militar governada pel general Francisco Franco que perdura fins la seva mort (1975). La primera fase de la dictadura es caracteritza per una forta repressió del bàndol dels perdedors. Particularment en regions com Catalunya, a més, es dona la situació que es parla un idioma regional (el català) que, a partir de la ideologia nacionalista originada pel romanticisme alemany (Herder, 2007; Fichte, 1977) i difosa arreu d'occident durant els segles XVIII i XIX, es va estenent la idea que tot "*Poble*" (grup de persones que comparteixen una llengua i cultura pròpies) té dret a tenir un estat propi. Aquestes idees generen en zones com Catalunya un nacionalisme i independentisme creixent. Donat que la dictadura del general Franco va ser marcadament centralista, que Barcelona va ser un dels principals focus de la resistència republicana i la forta repressió que van patir tots els republicans durant el primer franquisme, va creixent a



Catalunya un fort sentiment nacionalista, de victimisme i de sentiment antiespanyol. Durant la transició, amb l'objectiu de disminuir aquests sentiments nacionalistes i independentistes regionals en el si de l'estat, els anomenats *Pares de la Constitució*, van voler generar un estat plural, que fos una mena de nació de nacions i que dotés de molta autonomia a aquestes regions concretes. Es genera en aquest context el concepte de «Comunitat autònoma» i es dota a aquestes administracions de competències polítiques ideològiques clau com és el cas de l'educació i els mitjans de comunicació públics. L'objectiu dels pares de la constitució era donar competències *culturals* a les regions per tal de apaivagar els sentiments independentistes. En els últims 40 anys aquesta estratègia ha tingut un èxit variable. S'ha passat grans èpoques d'estabilitat política caracteritzat per les polítiques del «pactisme», però també s'han donat èpoques de gran crispació que, fins i tot, van dur al president de la Generalitat Catalana a l'any 2017 Carles Puigdemont, a fer una Declaració unilateral d'independència com a resultat d'un referèndum no reconegut per l'estat, que va ser contestat amb la Declaració de l'article 155 i intervenció de la Comunitat autònoma per part de l'Estat. Malgrat en el present aquesta conflictivitat travessa una època de certa estabilitat arrel del govern del PSOE a l'estat, es tracta d'una guerra cultural que segueix latent en el si del territori i considerem que marca de manera rellevant el context sociocultural en el que s'emmarca aquest projecte.

### **8.3.5. Caldes de Montbui**

I, en últim lloc, el nostre projecte s'emmarca en la població de Caldes de Montbui. Caldes és un poble del Vallès oriental, situat a 30 quilòmetres de Barcelona, d'uns 17.000 habitants i caracteritzat per ser el primer poble termal de Catalunya i posseir una de les termes romanes més ben conservades de l'estat. Aquests últims al·licients han fet de la vila un poble amb



atractiu turístic i cultural que ha atret a famílies de renda alta, que ha provocat uns preus d'accés a l'habitatge especialment alts en els barris del centre del nucli urbà (comparat amb els preus de les poblacions colindants) i que ha generat una població amb marcades diferències socioculturals i econòmiques. La força política dominant i que té l'alcaldia des del 2007 és ERC. En les últimes eleccions municipals (2023) podem veure com les forces catalanistes (ERC, PDeCAT i Junts) obtenen un 71% del sufragi, fet que indica que la població participativa (recordem que l'abstenció va ser de pràcticament el 50%) és marcadament catalanista i independentista. Deixant de banda el PSC, partit hegemònic tradicionalment a la regió, els altres partits polítics representants d'una vocació no nacionalista catalana (Podemos, PP i Vox) obtenen tan sols un 12% dels vots. Ens trobem doncs en un nucli amb nombroses famílies de rendes econòmiques benestants de cultura catalana, que conviuen amb persones d'altres barris de rendes més baixes, immigrades o de famílies immigrades, segurament poc participatives al municipi, cosa que pot observar-se dels resultats i les dades d'abstenció de les últimes eleccions.

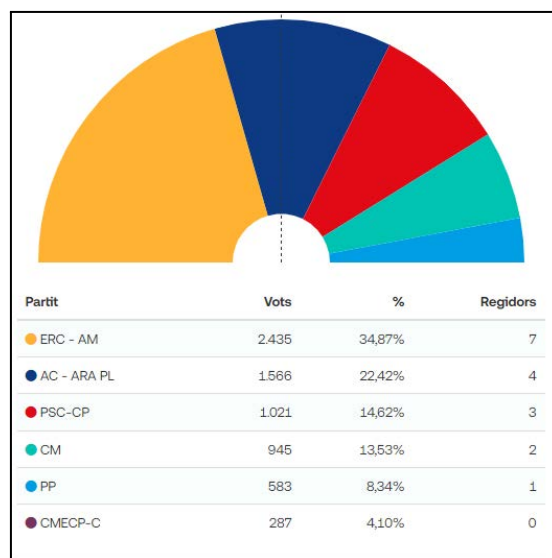


FIGURA 6. Resultat de les eleccions municipals del 2023 a Caldes de Montbui. FONT: Nació digital



## **APARTAT 9. Característiques de la mostra: l'alumnat de batxillerat a l'Escola Pia de Caldes**

*Prudente padre es el que conoce a su hijo.*

*William Shakespeare*

La situació d'aprenentatge que aquí es planteja va oferir-se durant el segon trimestre per als cursos de Primer i Segon de Batxillerat de l'Escola Pia de Caldes, per tant, a joves principalment de Caldes, però també d'altres poblacions properes, nascuts els anys 2004 i 2005 que tenien en aquell moment entre 16 i 18 anys.

### **9.1. Moment vital**

En l'actualitat les persones entre 16 i 18 són considerades com a joves que estan finalitzant l'etapa de l'adolescència, que es caracteritza principalment per l'etapa en la que es trenca amb les conductes marcades per l'entorn familiar i, a partir d'aquesta actitud de negació, es va configurant el caràcter que conformarà la persona en la etapa adulta.

És una etapa caracteritzada per la forta pressió social que ofereix el grup d'iguals. Per ser reconeguts els joves tendeixen a imitar els patrons que són admirats pel grup de joves que els envolta.

Ens trobem també en una etapa en la que aquestes persones han d'afrontar les primeres decisions difícils que poden marcar la seva vida adulta com és el cas de l'itinerari formatiu que els portarà al món professional.



A més, en el nostre context, davant del context de *hiperpaternitat* i hiperprotecció (Millet, 2016) que han patit aquestes persones, moltes es veuen incapaces d'assumir la responsabilitat que implica la etapa i manifesten crisis i angoixes que són conseqüència de la por a la llibertat que els toca assumir.

Tots aquests elements esmentats (negació dels models familiars, recerca del reconeixement dels iguals, obligatorietat de presa de decisions importants i manca de responsabilitat i autonomia) fan d'aquest un període habitual de crisis vitals i d'identitat. En aquest sentit, és de vital importància oferir guies orientatives i models personals i professionals per tal que l'alumnat pugui escollir itineraris vitals plens i d'èxit personal.

## **9.2. Etapa educativa**

L'alumnat al que es va oferir la nostra proposta estava cursant batxillerat, que es tracta ja d'una etapa educativa postobligatòria, tot i que encara relativament generalista, poc determinant i orientadora. Això ens convidava a oferir models professionals i d'èxit personal que els permetés encara replantejar-se el seu futur acadèmic, laboral i vital. A més a més, el fet que sigui etapa postobligatòria ens permetia incrementar el nivell d'exigència, aspecte que com es veurà en l'apartat en el qual s'exposaran els principis educatius rectors del projecte (Capítol IV, apartat 10.4.), és de vital importància per complir els nostres objectius.

## **9.3. Aspectes sociològics concrets**

Com s'ha exposat en l'apartat 8.2 del capítol III, l'etapa de batxillerat de l'Escola Pia de Caldes és privada, i suposa un cost que ronda els 500€ mensuals. Traient alguns casos excepcionals d'alumnat becat, aquest aspecte té unes implicacions socioculturals rellevants pel que fa a la nostra mostra.





Com mostra de manera excel·lent Michael Sandel (2020), la classe econòmica de les famílies de procedència de les persones tenen una influència importantíssima en l'èxit i el fracàs vital. En les nostres societats l'èxit suposa accedir als llocs de privilegi de les Universitats, per tant, es correlaciona amb els resultats acadèmics. L'estereotip màxim del fracàs és la criminalitat que genera persones sense un entorn familiar i d'amistats autèntiques estructurat, permanentment amenaçades per situacions de violència i que desemboca als centres penitenciaris. Des d'aquestes coordenades, ens semblava fonamental fer veure al nostre alumnat, afortunat per haver nascut en el si de famílies benestants, una mirada de la criminalitat que posés el focus en les seves causes socioeconòmiques i psicològiques, per tal d'assolir una mirada més comprensiva cap a les persones abocades al crim. Aquest objectiu pedagògic i ètic va guiar, almenys en part, la tria de la temàtica de la nostra proposta.



## CAPÍTOL IV. PROPOSTA DIDÀCTICA

*El capítol quart és un dels més significatius d'aquest document ja que exposa la proposta didàctica que vam portar a terme a batxillerat en el marc de la I diada de les Ciències Socials i les Humanitats. En el primer apartat detallem els principis i procediments pràctics que hem seguit a l'hora d'elaborar la proposta didàctica: quins són els principis polítics, morals, ètics i educatius que ens fonamenten. Resulta significatiu, en aquest apartat, la síntesi presentada a mode de quadre-resum al subapartat 10.5. A continuació presentem la justificació metodològica, argumentant per què el model de situació d'aprenentatge és el triat i alhora, per què l'activitat de la taula rodona ha estat la que hem considerat òptima. Després dels apartats de fonament i justificació, presentem el disseny metodològic: primer exposant quin procediment participatiu vam dur a terme per seleccionar la temàtica; en segon lloc, oferint la plantilla de programació de la situació d'aprenentatge; seguidament els materials que s'hi vinculen (que no hem posat a l'annex per facilitar-ne la lectura en paral·lel a la programació; en quart lloc, l'instrument d'avaluació del producte final i finalment, la campanya de difusió de la proposta, tant prèvia a la diada, com posterior. Hem volgut acompanyar tot aquest capítol amb les evidències pertinents per ajudar als lectors i lectores a fer-se una idea sobre com es va executar la proposta. Finalment, es presenten els resultats tant dels objectius d'aprenentatge, a partir dels nivells d'assoliment competencial, com els objectius generals vertebradors del projecte, mitjançant les valoracions de l'alumnat i el professorat participant.*



## APARTAT 10. Principis i procediments pràctics

*Ahora me doy cuenta de que yo llevaba la idea de la igualdad de oportunidades en la sangre.*

*Cristina G. Morales*

En coherència amb la nostra filosofia pràctica (exposada en l'apartat 4.3 del capítol II), a continuació exposarem els principis i procediments pràctics (polítics, morals, ètics i educatius) que regiran la nostra proposta educativa de la I Diada de les Ciències Socials i de les Humanitats.

### 10.1 Principis polítics

El projecte de la Diada sorgeix en el sí d'una escola i aquesta està emparada per un Sistema Educatiu reglat implementat per un estat realment existent: l'Espanyol. A més, en aquest estat la competència educativa és de les Comunitats Autònomes, particularment, en el nostre cas, de Catalunya. Així que en la mesura que ens estem ajustant a les regles del joc dictades políticament des d'aquestes institucions (Estat Espanyol i Comunitat Autònoma de Catalunya) no podem oblidar que el nostre projecte, conscient o inconscientment, estarà regit per principis polítics. A continuació els exposarem.

#### **Principi polític 1: Afavorir la salut econòmica de l'Estat.**

Volem proporcionar orientació i motivació per estudis acadèmics en l'àmbit de les Socials i les Humanitats que puguin ser necessaris per al nostre estat i que puguin afavorir la inserció laboral del nostre alumnat quan assolixi l'etapa adulta, oferint valor al conjunt de l'estat i disminuint les estadístiques de fracàs escolar, atur juvenil, delinqüència...



Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: Oferir a l'alumnat la possibilitat d'immergir-se en diferents professionals en l'àmbit de la prevenció del crim que poden despertar vocacions laborals i trajectòries estudiantils (professions en l'àmbit de les ciències jurídiques, de la integració i educació socials, criminologia, psicologia, la seguretat, les investigacions policials...).

### **Principi polític 2: Afavorir la qualitat del sistema democràtic.**

Volem afavorir el pensament crític de l'alumnat, motivant-los a una formació que els permetrà esdevenir persones crítiques que, en tant que futurs votants del sistema electoral i activistes, decidiran de manera més assenyada les persones que lideraran la nostra societat política i, en la mesura que aquesta tria sigui correcta, s'afavorirà l'*eutaxia*<sup>6</sup> (Aristòtil, 1986) de l'estat (un estat ben governat és un estat més *eutàxic*).

Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: Vam dissenyar una taula rodona amb diferents especialistes que sabem que tindrien visions confrontades sobre la criminalitat deliberadament perquè volíem promoure que apareixessin visions enfrontades i oferir models a l'alumnat de com, des del respecte, es pot debatre i dialogar per trobar solucions a problemes compartits des de la disparitat d'opinions.

A més, també vam convidar l'alumnat a identificar problemes en l'argumentari de les autoritats que havien conformat la taula rodona.

---

<sup>6</sup> Segons Aristòtil la salut d'una societat política (d'una polis) es medeix per la seva eutaxia, que és la seva capacitat per perdurar en el temps.



## 10.2 Principis morals

A més, també podem interpretar-nos com a persones que formen part de diferents grup als quals estariem contribuint moralment amb el nostre projecte: part del grup del professorat general, part del grup del professorat de Ciències Socials i humanitats, part del professorat o comunitat educativa de l'Escola Pia Caldes.

### **Principi moral 1: Prestigiar el nostre sistema educatiu**

Com a membres del grup del professorat, amb una proposta de qualitat com l'actual, podem contribuir a prestigiar-lo.

Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: Vam dissenyar una proposta formativa que anava molt més enllà del currículum perquè creiem fermament en la institució de l'Escola com a eina fonamental per afavorir la capacitat de les persones. En aquest sentit, considerem que la proposta oferia un contingut i una forma que afavoria la implicació i l'aprenentatge. Hi havia propostes que estaven pensades per seduir, com per exemple, l'activitat prèvia fonamentada en el capítol de "Crimis" del famós crim de la Guàrdia urbana. Però a la vegada, considerem que oferia un repte que obligava a l'alumnat a esbrinar el seu intel·lecte tot treballant per resoldre un cas real. Pensem que per bona part de l'alumnat la jornada va suposar d'alguna mena un abans i un després. Vam aconseguir moure alguna cosa.



### **Principi moral 2: Prestigiar les Socials i Humanitats**

Com a membres del professorat de disciplines de Socials i Humanitats, volem donar prestigi a les disciplines en el marc de les Ciències Socials i les Humanitats, com a estudis que poden valdre la pena en un context on aquestes estan terriblement denostades.

Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: En línia a aquest principi ens va regir a l'hora de configurar la taula rodona d'experts buscar la màxima excel·lència, ja que volíem que els ponents fossin exemples d'èxit en tots els sentits: reputacional, acadèmic, laboral i moral.

També ens va semblar fonamentalment trobar una temàtica que suposés una preocupació per l'alumnat com ho era el problema de la criminalitat, perquè volíem traslladar la utilitat de les disciplines en el marc de les Ciències Socials i les Humanitats per aportar solucions als problemes importants.

De fet, vam rebre molt feedback posterior per part de bona part de l'alumnat, especialment d'alumnat en l'àmbit de les Ciències Naturals, que els havia sorprès molt lo apassionants que poden ser aquests àmbits d'estudis que mai havien valorat sèriament.

### **Principi moral 3: Contribuir al projecte educatiu de l'Escola Pia Caldes**

Com a professorat de l'Escola Pia Caldes, volem millorar el projecte educatiu de la nostra institució oferint una proposta formativa per a persones completa i de qualitat en unes eines que considerem essencials per a ser persones plenes amb l'objectiu de prestigiar la institució i mantenir la seva perdurabilitat. És per això, que el disseny de la nostra proposta es correlaciona de manera directa i evident amb els punts exposats a l'apartat 8.2 del capítol III d'aquest mateix document.



Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: Vam anar fent difusió de la jornada a les diferents xarxes socials de l'escola durant els dies previs de l'activitat, i vam fer difusió els dies després d'algunes de les frases més assenyalades per donar a conèixer l'activitat. Cal destacar també que vam publicar el vídeo de la taula rodona al canal de youtube de l'escola, de manera que totes les persones que havien seguit a través de xarxes socials la jornada van poder visualitzar-la.

### **10.3. Principis ètics**

A part de ciutadans de l'estat, de professorat del sistema educatiu o de Socials i Humanitats, o fins i tot de l'Escola Pia de Caldes, fonamentalment som éssers humans, de manera que el nostre projecte està mogut també per principis purament ètics. Considerem que les persones tenim obligacions amb les altres persones. No només amb les de la nostra família, amics, empresa, professió... Si no amb tota persona independentment de la seva nacionalitat, ètnia, color de pell, sexe, edat...

#### **Principi ètic 1: Generositat**

Considerem fermament que aquest tipus d'activitats educatives formen persones, les enriqueix, les nodreix i els dona eines per a comprendre millor el món, per trobar-hi el seu lloc, la seva professió, per superar prejudicis acadèmics cap a les Socials i Humanitats que poden suposar-los impediments per a créixer. En definitiva, considerem que podem estar contribuint a dotar-los d'eines per una vida autènticament feliç.

A més, en tant que estem oferint vocacions en l'àmbit de les Ciències Socials i les Humanitats, que nosaltres entenem com a disciplines que s'orienten a transformar el món, considerem que podem



estar contribuint a que el nostre l'alumnat assoleixi també en el futur i en les seves vides i professions la virtut de la generositat, de manera que podem estar contribuint també a la felicitat de terceres persones com a conseqüència de l'acció futura del nostre alumnat.

Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: La motivació de l'alumnat a l'etapa de batxillerat està quasi sempre molt vinculada a la nota. I sovint, aquesta motivació és traduïda més en una pressió desplaent que a un incentiu engrescador. Ja el mateix fet d'aturar les classes habituals i oferir una jornada diferent i engrescadora va implicar un petit impuls d'energia i motivació.

A més, considerem que la proposta els oferia eines importantíssimes per entrar a la majoria d'edat i, per tant, a la ciutadania plena, amb un criteri més ben format sobre una qüestió tan important com la criminalitat.

També considerem que la jornada oferia diferents vocacions vitals que, en la mesura que permetien ser descobertes, oferia models de vida feliç oferint un servei a la societat.

### **Principi ètic 2: Fermesa**

Aquest tipus de projectes suposen també una gran motivació per a nosaltres, el professorat. El fem perquè volem, perquè sentim que la nostra tasca de docents i com a persones té sentit i tot plegat contribueix a la nostra felicitat.

Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: La proposta de la jornada va sorgir de la voluntarietat de les persones que formem el departament de Ciències socials i Humanitats de l'escola per a l'objectiu de prestigiar les nostres disciplines tan denostades. La preparació de tot plegat va suposar llargues jornades de treball i gestions, fora del nostre horari laboral,





perquè sentíem que estavem treballant per un projecte vital, que va més enllà d'allò que és laboral. Tota la preparació, execució i èxit de la jornada va suposar per a nosaltres una gran alegria i motivació per continuar treballant per a la nostra missió, i això dona sentit a la nostra tasca.

#### **10.4. Principis educatius**

De les línies educatives exposades prèviament es desprenen també alguns principis educatius rectors d'aquest projecte:

##### **Principi educatiu 1: Exigència**

La complaença genera persones vulnerables i dependents. L'exigència, en canvi, genera esforç, resiliència, enduriment i autonomia. Considerem que cal ser exigents en les propostes educatives per tal d'afavorir l'esforç que porta a l'aprenentatge real de l'alumnat.

Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: Tant les activitats prèvies, com el nivell del que es proposava a la taula rodona, com en les activitats de síntesi estaven guiades per una alta exigència conceptual, intel·lectual i, fins i tot, de ritme de treball. No va ser una jornada relaxada a nivell de treball i esforç, sinó una jornada substancialment condensada i exigent.



## **Principi educatiu 2: Oferir coneixements tècnics**

En consonància també amb la nostra gnoseologia (apartat 4.1.2. del capítol II), per tal de comprendre el món calen conceptes, i les diferents disciplines generen un conjunt de conceptes tècnics que ofereixen eines intel·lectuals per comprendre millor el món. Per exemple, en el context que ens ocupa, aprendre què és la presumpció d'innocència, els drets processals, un tribunal popular, la distinció entre innocent i no culpable... Dota d'eines intel·lectuals que permeten clarificar la realitat.

Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: Consideravem important que tant en les activitats prèvies, com en la taula rodona, hi hagués representació de diferents camps categorials (diferents disciplines) que poguessin aportar la seva expertesa tècnica per oferir conceptes per comprendre millor el món.

## **Principi educatiu 3: Oferir models d'excel·lència.**

Per a nosaltres era clau que en aquestes jornades hi participessin experts que fossin persones excel·lents en els seus àmbits perquè com ja hem justificat prèviament, considerem que el modelatge és una bona tècnica d'aprenentatge. Entenem l'excel·lència en les persones pel fet d'haver treballat molt dur i haver trobat en la seva labor un sentit de servei comunitari.

Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: La tria dels participants a la taula rodona va estar guiada per el criteri de trobar persones excel·lents en els seus àmbits acadèmics i laborals. I la moderació de la taula rodona va estar preparada també amb la intenció de que aflorés l'expertesa dels ponents.



#### **Principi educatiu 4: Anàlisi crític de les idees**

En consonància a la filosofia de l'educació exposada a l'apartat 4.3.4. del capítol II, el principi educatiu rector més important ha de ser el de afavorir la llibertat positiva de l'alumnat, que passa acumular coneixements de manera crítica, és a dir, revisant-los a la llum de la pròpia raó, i no acceptant-los de manera mecànica i dogmàtica. Per tant, per nosaltres era important oferir coneixements tècnics, però també convidar l'alumnat a qüestionar l'opinió dels experts.

Procediments de la nostra proposta que s'hi orienten: Malgrat les persones ponents de la taula rodona eren erudites en els seus àmbits, vam convidar a l'alumnat a qüestionar en l'activitat de síntesi, des del respecte i l'admiració, les idees dels nostres fantàstics ponents.

#### **10.5. Principis rectors del projecte**

A continuació s'ofereix una taula-resum a mode de síntesi per exposar clarament els principis rectors del projecte que estem presentant:



TIPUS	PRINCIPIS RECTORS DEL PROJECTE
PRINCIPIS POLÍTICS	P.P. 1: Afavorir la salut econòmica de l'Estat.
	P.P. 2: Afavorir la qualitat del sistema democràtic.
PRINCIPIS MORALS	P.M. 1: Prestigiar el nostre sistema educatiu
	P.M. 2: Prestigiar les Socials i Humanitats.
	P.M. 3: Contribuir al projecte educatiu de l'Escola Pia Caldes
PRINCIPIS ÈTICS	P.Et. 1: Generositat
	P.Et. 2: Fermesa
PRINCIPIS EDUCATIUS	PEd1: Exigència
	PEd2: Oferir coneixements tècnics
	PEd3: Oferir models d'excel·lència
	PEd4: Anàlisi crític de les idees

TAULA 5. Principis rectors del projecte.



## **APARTAT 11. Justificació metodològica**

*En un cercle, tots els punts són equidistants del centre,  
així és la taula a la cort de Camelot.*

*Geoffrey de Monmouth*

### **11.1. Per què una situació d'aprenentatge?**

Per descomptat, a partir dels objectius formulats en el disseny de la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats fou imprescindible enfocar l'acció educativa competencialment. Per això, era cabdal problematitzar el plantejament de la proposta didàctica.

Així doncs, l'enfocament metodològic més adient era el d'una situació d'aprenentatge, ja que es tracta d'una experiència, que partia d'un context i plantejava un repte a l'alumnat. El fet que l'aprenentatge es fonamentés en la resolució d'un repte o d'una problemàtica real provocà que l'alumnat sentís la rellevància d'allò que s'estava tractant. A més a més, aquest enfocament permetia veure l'oportunitat del treball col·laboratiu i la interacció entre diverses especialitats en el camp de coneixement que es tractava.

Un altre motiu que justifica el model competencial de la situació d'aprenentatge en la proposta que estem descrivint és el context. Un context és una realitat present, passada o previsible en el futur propera a l'alumnat i que afecta la societat. És l'escenari en el qual es planteja el repte i en el qual prenen sentit les capacitats que s'han de desenvolupar i els sabers que cal incorporar. Per descomptat, aprendre sobre el crim és rellevant per què es tracta d'una problemàtica contextualitzada, d'un repte que tenim com a societat.



## 11.2. Per què una taula rodona d'experts?

El format de taula rodona és el que vam considerar convenient pel plantejament de la situació d'aprenentatge que estem exposant. Una taula rodona és una estratègia de treball socialitzat en què un seguit de participants exposa i demostra el seu posicionament a l'entorn d'una temàtica concreta (Weber, 1997).

El fet de comptar amb diversos experts que parlin des de les seves posicions professionals, des dels seus fonaments formatius i des de la seva experiència vital provocava una visió polièdrica sobre el repte que havíem d'abordar: el crim. Aquesta confluència d'aportacions és coherent amb les nostres bases epistemològiques i és clau perquè l'alumnat amplii el seu coneixement respecte la temàtica.

Per efectuar aquesta activitat, s'havia de promoure una discussió grupal i per això, es va contactar amb experts a l'entorn de la temàtica. Aquesta discussió va ser moderada per un membre del professorat, amb una gestió precisa que va desenvolupar un clima democràtic que promovia un espai participatiu per a tothom.

L'alumnat fou espectador actiu de la discussió de la taula rodona i va poder preparar-la i sintetitzar-la mitjançant propostes didàctiques que configuren la situació d'aprenentatge i que es descriuran a continuació.



## **APARTAT 12. Disseny metodològic**

*Sé tú quien aparta la piedra del camino.*

*Gabriela Mistral*

### **12.1. Procés de tria de la temàtica i preparació de la taula rodona.**

#### **12.1.1. Procés de triatge de la temàtica de la diada**

Un factor clau per a la nostra proposta era que la temàtica tractada fos una problemàtica que interpel·les a l'alumnat, de manera que s'obria la possibilitat que aquests participéssin de la tria de la temàtica. A més, consideràvem que si la temàtica sorgia d'un procés participatiu això podria generar més compromís i predisposició per tal d'entomar amb més motivació el repte que els plantejàvem (tenint present el que hem exposat prèviament al subapartat 5.5 d'aquest mateix document).

Ara bé, aquesta tria requeria també de certes condicions per les quals havíem de vetllar independentment dels interessos de l'alumnat. Havien de ser temàtiques que poguessin tractar-se des d'un enfocament pluridisciplinar en el marc de diferents disciplines de les Ciències Socials i de les Humanitats.

Tenint en compte aquests dos criteris, el professorat implicat en l'elaboració del projecte vam pensar un conjunt de temàtiques que poguessin ser significatives per a l'alumnat i que, a l'hora, complissin el requeriment de la pluridisciplinarietat en el marc de les socials i les humanitats. En base a aquests criteris es van establir les següents temàtiques possibles:

- El problema del crim
- L'estatus dels drets humans



- Què val la pena aprendre a l'escola?
- L'origen de l'univers
- Els problemes de la bioètica
- Gènere i feminismes

Un cop es van establir aquestes temàtiques el professorat implicat va iniciar una recerca de possibles ponents a la taula rodona que poguessin aportar una mirada valuosa i es van iniciar els contactes per conèixer la seva disponibilitat. Es va elaborar una sinopsi que pretenia clarificar els diferents temes per tal de exposar-los en primer lloc als ponents convidats a través del següent model de correu electrònic d'invitació:

A continuació exposem les sinopsis i els participants que havíem pensat per cadascuna de les temàtiques possibles:

<b>Temàtiques possibles per a la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats<sup>7</sup></b>	
<b>El problema del crim.</b>	<p>Desde la antigüedad los humanos nos autopercebimos como seres sociales. Nuestra sociabilidad exige unas normas de convivencia que establezcan límites a la conducta humana y compaginen la libertad individual con la seguridad.</p> <p>Una de las instituciones antropológicas más potentes para garantizar dicha convivencia es el estado, organismo</p>

<sup>7</sup> L'explicació de les temàtiques està en llengua espanyola perquè preteníem poder utilitzar els textos a l'hora de contactar amb els ponents, que en la majoria de casos, no dominen la llengua catalana.





	<p>encargado de fijar unas leyes positivas y con el poder ejecutivo para hacerlas cumplir.</p> <p>La existencia del estado y de las leyes implica necesariamente la existencia del crimen: el incumplimiento de las leyes positivas.</p> <p>El crimen aparece como algo inevitable, a la par que indeseable. Es por eso que toda sociedad política debe intentar minimizarlo y para ello hace falta, ante todo, entenderlo.</p> <p>¿Por qué delinquimos? ¿Cuáles són las principales causas? ¿Cuáles són las maneras más eficaces de evitar el crimen? ¿Cuáles son legítimas? ¿Qué finalidades debe perseguir todo castigo? ¿Los criminales son responsables de sus crímenes? ¿Si no son plenamente responsables, es legítimo castigarlos? ¿Tiene sentido establecer previamente el tiempo de reclusión para el criminal? ¿Qué hacer ante una persona que hay posibilidades de reincidir?</p> <p>Proposta de ponents:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Director Quatre camins</li><li>- Iñaki Rivera Beiras</li><li>- Sira Abenzoa</li><li>- Investigador policial (a definir)</li></ul>
--	---



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Jutge penal (a definir)</li><li>- Psicòleg o psiquiatra criminal (a definir)</li><li>- Carles Porta</li></ul>
<b>L'estatus dels drets humans.</b>	<p>Al final de la II GM, occidente quiso ponerle un broche de oro con la Declaración Universal de los derechos del hombre (1948). Ya el mismo título es hoy polémico (y los de las mujeres?!).</p> <p>Entonces esa declaración no fue realmente universal, ya que los estados soviéticos y en los que predominaba el islam, no reconocieron esa declaración.</p> <p>Parece que hoy, a menudo se sigue apelando a esos derechos humanos en algunos contextos en los que los estados parecen lavarse las manos: las crisis de los refugiados, crisis migratorias, derechos de autodeterminación de los pueblos, los sin techo, etc.</p> <p>Pero realmente, ¿existen estos derechos humanos? ¿Sin un poder ejecutivo interestatal se puede hablar de derechos humanos? ¿De dónde emana la legitimidad del poder? ¿Existe realmente la humanidad como grupo homogéneo que vele por su supervivencia?</p> <p>Proposta de ponents:</p>



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Arnau Baulenas</li><li>- Carlos Madrid o membre escola Oviedo</li><li>- Victòria Camps?</li><li>- Representant ONU i/o Amnistia Internacional</li></ul>
<b>Què val la pena aprendre a l'escola?</b>	<p>La escuela es la institución que se encarga de impartir docencia a todo el alumnado. En nuestro país, las distintas leyes que regulan la educación se van sucediendo unas a otras con poca estabilidad. El cuerpo de docentes se ve, a menudo, condicionado por dicha inestabilidad. Todos los niños y niñas pasan mucho tiempo de su crecimiento en la escuela y en el instituto.</p> <p>¿Qué se hace con todo ese tiempo? ¿Se invierte adecuadamente? ¿Cuál es o cuáles son las finalidades últimas que debe perseguir la educación escolar? ¿Qué vale la pena aprender en la escuela? Los contenidos, los distintos modelos educativos, el uso de unas u otras metodologías y estrategias de aprendizaje... ¿Cómo se escogen? ¿Cómo se garantiza que sean los adecuados? ¿Cómo se evalúa si funciona el modelo educativo? Estas son solo algunas de las preguntas que nos podemos hacer para reflexionar en torno a una de las instituciones más relevantes en el desarrollo y la sociabilización temprana de las personas.</p>



	<p>Proposta de ponents:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Gregorio Luri</li><li>- José Sánchez Tortosa</li><li>- Tonucci (Frato)</li><li>- Agnès Boixader</li><li>- Rut Ribas</li></ul>
<p><b>L'origen de l'univers.</b></p>	<p>En la actualidad hay una gran unanimidad sobre el origen del universo: el Big Bang. Prácticamente nadie en nuestra sociedad considera la hipótesis creacionista, ya que la Ciencia ha demostrado que todo se originó con la gran explosión. Quien manifieste públicamente su creencia de que el universo lo creó Dios será visto como una persona arcaica y dogmática, que sigue creyendo los oscurantismos medievales favorecidos por la iglesia católica y la inquisición.</p> <p>Ahora bien, ¿todas las personas que postulan el Big Bang lo hacen de un modo crítico y racional? ¿O más bien parece que, del mismo modo que durante el medievo se confiaba en la autoridad de la Biblia hoy se cree dogmáticamente en la autoridad de la Ciencia? Las personas que creen en el Big Bang, ¿saben aportar alguna razón a su creencia?</p>



	<p>Es más, ¿hay razones empíricas suficientes para ese modelo explicativo? ¿Qué base empírica tenemos para afirmar el Big Bang? ¿Es un modelo realmente unívoco? ¿Es menos especulativo que el modelo creacionista? ¿Existen razones fuertes para afirmar el modelo creacionista?</p> <p>Proposta de ponents:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Astrofísic (big bang) o biòleg (nova síntesi). Proposta de físics: Quantumfracture? Científista</li><li>- Un teòleg creacionista i un filòsof. Ricard Casadesús i David Jou</li><li>- Proposta de filòsofs: Marcos R. Márquez o Carlos Madrid</li></ul>
<p><b>Els problemes de la bioètica.</b></p>	<p>El hiperdesarrollo de las ciencias y la tecnología está posibilitando que podamos intervenir en el curso de la vida: las medicinas, las prácticas en torno a la natalidad, las prácticas eugenésicas, la modificación de los embriones humanos...</p> <p>Ante estas capacidades, ¿debemos poner algunos frenos morales e ilegalizar algunas de estas prácticas? ¿Qué</p>



	<p>límites debemos autoexigirnos ante nuestras capacidades biotecnológicas? ¿Es legítimo el aborto? ¿Quién debe decidirlo? ¿Y qué sucede con los vientres de alquiler? ¿Y la eutanasia?</p> <p>Proposta de ponents:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- David Alvargonzález.</li><li>- Victoria Camps</li><li>- Persona més tècnica (metges, enginyeria genètica, pràctiques anticonceptives,...)</li><li>- Xavier Blanco: mossèn que és químic que fa la tesis sobre moral fonamental.</li></ul>
<p><b>Gènere i feminismes.</b></p>	<p>El feminismo ha sido una reclamación y lucha histórica por la igualdad de las personas sin distinción de sexo y género. Además, hoy parece haberse convertido en casi un tópico al que acudir para blanquear posiciones ideológicas.</p> <p>Pero más allá del uso ideológico del término, ¿tiene sentido hoy seguir denunciando desigualdades de género y sexo en España? ¿Hay desigualdades de este tipo? ¿Es legítima la discriminación positiva? ¿Es feminista la ley de violencia de género? ¿Existe la violencia de género?</p> <p>Proposta de ponents:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- UTBH.</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cristina Rihuete</li><li>- Elisabeth Duval.</li><li>- Ernesto Castro</li></ul>
--	--

TAULA 6. Proposta de temàtiques per a la I diada de les Ciències Socials i les Humanitats.

Un cop teníem plantejades les possibles temàtiques de la Diada vam sondejar els interessos de l'alumnat a través d'una enquesta que pretenia conèixer els seus interessos. Adjuntem els resultats:

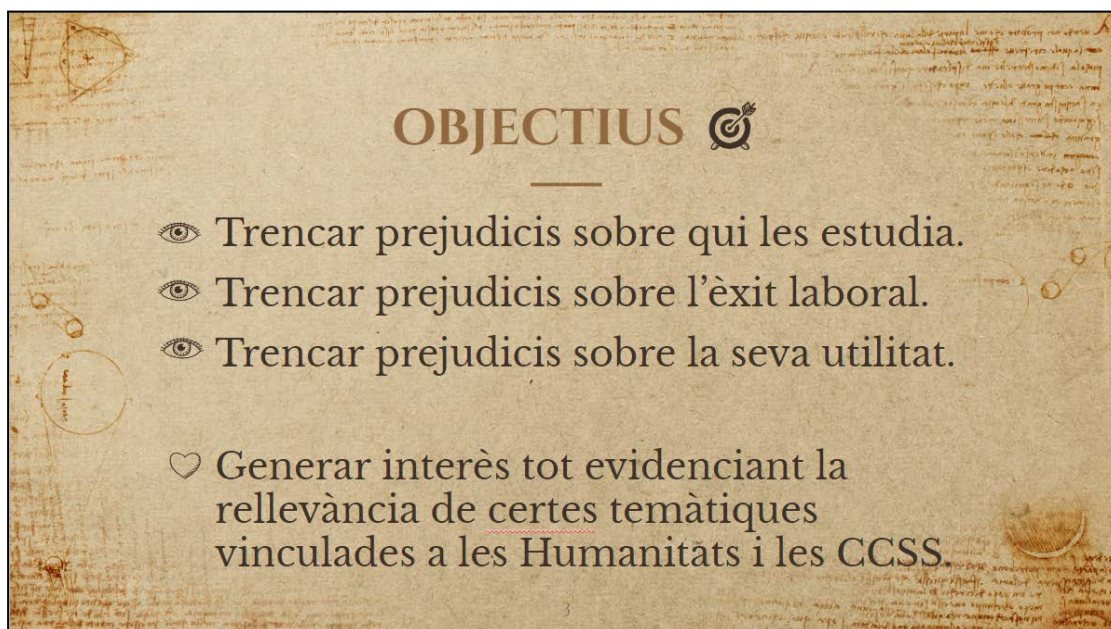


FIGURA 7. Preferències temàtiques de l'alumnat de batxillerat.

Com es pot observar, la temàtica del Crim va ser la més aclamada (30% de l'alumnat), seguida per temes socials rellevants als Drets Humans (20%).

En aquell moment ens vam plantejar la possibilitat de proposar dues taules rodones simultànies, una sobre el problema del crim i l'altra sobre els Drets Humans. De manera que

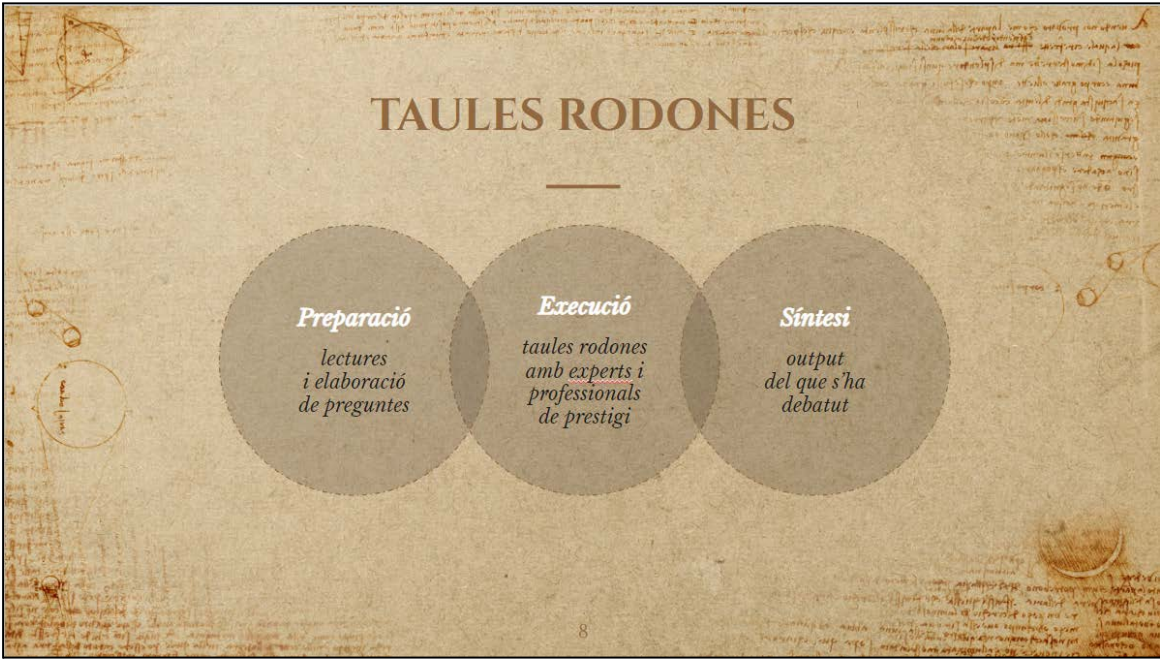
vam preparar una presentació de la Diada per a tot l'alumnat de batxillerat en la que se'ls demanava que triéssin la temàtica en la qual voldrien participar.











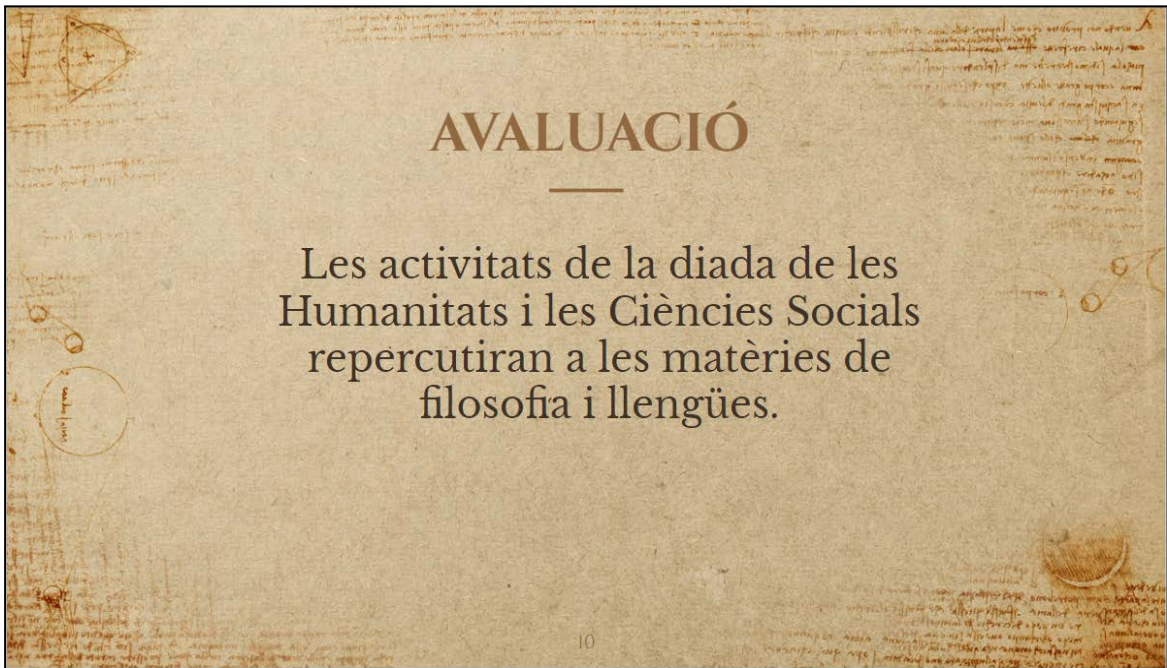


FIGURA 8. Presentació de la proposta per a la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats.



En la tria definitiva, el 77% de l'alumnat va optar per la temàtica de «El problema del crim».

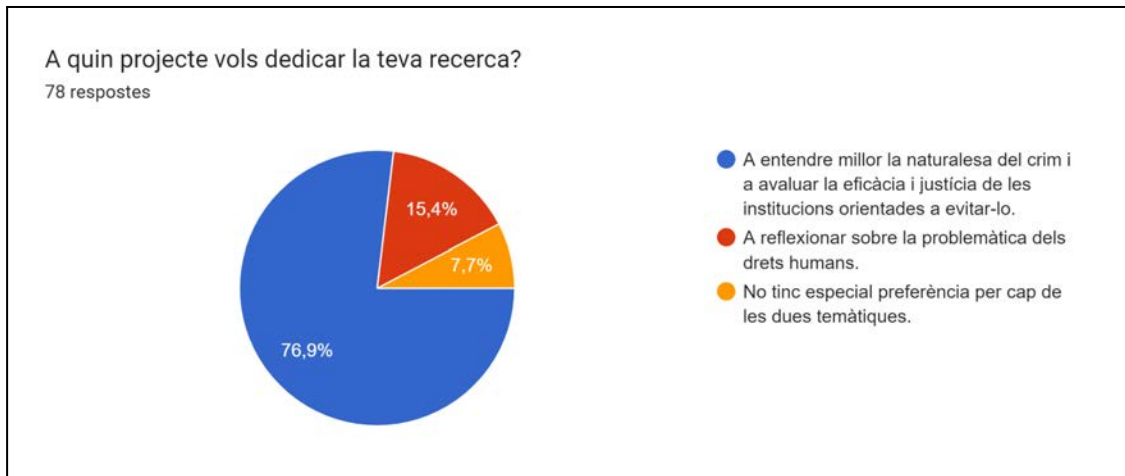


FIGURA 9. Tria de l'alumnat per a la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats.

Tenint en compte que hi havia tan poques persones interessades en la problemàtica dels Drets Humans i afegint la circumstància que era la primera vegada que preparavem una activitat d'aquestes característiques, vam decidir de manera prudencial fer una única taula rodona sobre la temàtica del crim en la que participaria tot l'alumnat. Vam parlar amb l'alumnat que havia triat la temàtica dels Drets Humans i ens vam comprometre a tractar-lo de manera indirecta en la taula rodona sobre el crim.

Un cop vam tenir establerta la temàtica vam procedir a fer l'invitació formal a totes les persones ponents a partir de la següent invitació:

## **I JORNADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LAS HUMANIDADES**

Fecha: 17 de febrero de 2022

### **Antecedentes:**

Hace ya tiempo que venimos observando una tendencia general en la sociedad de pérdida de prestigio de los estudios de Humanidades y Ciencias Sociales. Entre otros síntomas, cabe destacar el hecho que el alumnado cuando va finalizando la educación obligatoria y puede empezar a escoger qué estudiar, aquellas personas con mejores capacidades para el aprendizaje creen que deben seleccionar asignaturas de Ciencias Naturales y tecnología. Y, por otro lado, aquellas personas a las que no les gusta estudiar y/o tienen más dificultades para aprobar, escogen asignaturas de Humanidades y Ciencias Sociales porque creen que son más fáciles y asequibles.

Esto provoca que el contenido de las asignaturas de Humanidades y Ciencias Sociales tienda a deteriorarse, ya que como el alumnado que ha seleccionado estas materias, sea por falta de interés o por dificultades intelectuales, no consigue aprender unos estándares competenciales y de conocimientos elevados, el profesorado se ve “obligado” (más bien, presionado, llevado...) a rebajar las expectativas del aprendizaje del alumnado y, por lo tanto, la exigencia. Esto provoca que el alumnado con dificultades reafirme la opinión de que estas asignaturas son más fáciles, y que el alumnado con ganas de aprender reafirme la opinión que aprenderá más en Ciencias Naturales y Tecnología que en Sociales y Humanidades. Así que se genera un círculo vicioso de deterioro del prestigio y de la calidad de los estudios de Ciencias Sociales y Humanidades.



### **Reacción y propósito**

Desde el departamento pensamos que tenemos la obligación de ofrecer resistencia a esta tendencia y, en consonancia con ello, estamos emprendiendo una serie de acciones orientadas a prestigiar y aportar valor a las disciplinas de Humanidades y Sociales. No nos importa que nuestra resistencia sea quijotesca, el fracaso es quedarse de brazos cruzados. Nos encanta rompernos la cara con gigantes que la sociedad interpreta como molinos.

### **Objetivos de la jornada:**

- **Prestigiar** les disciplinas enmarcadas en los ámbitos de la Humanidades y las Ciencias Sociales.
  - Romper con el prejuicio de que las personas inteligentes deban estudiar Ciencias Naturales o Tecnológicas y que los estudios de Humanidades y Ciencias Sociales sean solamente para las personas que no son capaces de cursar los primeros. Para ello necesitamos ponentes excepcionales en sus disciplinas.
  - Romper con el prejuicio de que las profesiones que se derivan de las Humanidades y de las Ciencias Sociales no sean exitosas. Para ello haría falta que hubiera ponentes que representaran distintos tipos de éxito: reputación, autosatisfacción personal, profesiones con alta retribución y de responsabilidad, etc.
  - Romper con el prejuicio de que las Humanidades y las Ciencias Sociales no sirven para nada. Debería observarse la utilidad de estas disciplinas en distintos ámbitos.
- **Generar interés** por el tratamiento de temáticas desde disciplinas afines a las Humanidades y las Sociales
  - Romper con el prejuicio de que las Humanidades y las Sociales son un tostón y aburridísimas. Por ello haría falta:
    - Escoger temáticas que enganchen
    - Un formato atractivo

- Ponentes con capacidad didáctica

### Estructura de la jornada en bachillerato


Se propone un proyecto alrededor de la problemática del crimen que se estructurará en los siguientes bloques:

Bloques	Contenidos
1r bloque: preparación  (8h - 10h)	<p>Se formarán equipos de 3 personas establecidos previamente por el profesorado teniendo en cuenta afinidad y posibilidades de aprendizaje (afinidad competencial y de compromiso).</p> <p>Se entregará un cuaderno mediante el cual se trabajará durante toda la jornada.</p> <p>Tipo de actividades del primer bloque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opiniones previas sobre la temática.</li> <li>- Búsqueda de información de los ponentes.</li> <li>- Consulta de fuentes (texto, vídeo, artículo, noticia) sobre los puntos de vista de los ponentes.</li> <li>- Encontrar puntos conflictivos y problemáticos sobre las temáticas que sean interesantes de abordar.</li> <li>- Elaborar preguntas para los ponentes (para todos o para personas en particular).</li> </ul>
2º bloque: mesa redonda online  (10h - 11:30h)	<p>Mesa redonda conducida en torno a la problemática del crimen.</p> <p>1ª parte: mesa redonda conducida</p> <p>2ª parte: preguntas del alumnado</p>
3r bloque: actividad de síntesis	<p>Cada equipo deberá completar una actividad de síntesis en el cuaderno de la jornada que cristalizará en un artículo para publicar en la revista de la jornada.</p>





(12h - 14h)	
4º bloque: evaluación de la jornada	El alumnado deberá evaluar la jornada.
<b>Proyecto sobre el crimen</b>	
<p>Desde la antigüedad los humanos nos autopercebimos como seres sociales. Nuestra sociabilidad exige unas normas de convivencia que establezcan límites a la conducta humana y compaginen la libertad individual con la seguridad.</p> <p>Una de las instituciones antropológicas más potentes para garantizar dicha convivencia es el estado, organismo encargado de fijar unas leyes positivas y con el poder ejecutivo para hacerlas cumplir.</p> <p>La existencia del estado y de las leyes implica necesariamente la existencia del crimen: el incumplimiento de las leyes positivas.</p> <p>El crimen aparece como algo inevitable, a la par que indeseable. Es por eso que toda sociedad política debe intentar minimizarlo y para ello hace falta, ante todo, entenderlo.</p> <p>¿Por qué delinquimos? ¿Cuáles són las principales causas? ¿Cuáles són las maneras más eficaces de evitar el crimen? ¿Cuáles son legítimas? ¿Qué finalidades debe perseguir todo castigo? ¿Los criminales son responsables de sus crímenes? ¿Si no son plenamente responsables, es legítimo castigarlos? ¿Tiene sentido establecer previamente el tiempo de reclusión para el criminal? ¿Qué hacer ante una persona que hay posibilidades de reincidir?</p>	
<p>Participantes en la mesa redonda:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Arnau Baulenas. Abogado y cooperante de la UCA en El Salvador. Coordinador jurídico del Instituto de Derechos Humanos de la UCA en El Salvador. Doctorando en torno a la problemática de los derechos humanos.</li><li>• Mercedes Cid. Sotscap Unitat d'Investigació en los Mossos d'Esquadra. Licenciada en psicología, posgrado de capacitación en peritaje judicial psicológico, y experiencia como psicóloga, educadora social y funcionaria en centros penitenciarios.</li><li>• Domingo Estepa. Director de la prisión Quatre Camins.</li></ul>	

- 
- Sergi Fortià. Direcció Múltiple de Justícia. Cooperativa Suara.
  - Félix Martín. Fiscal y Director de Formación del Instituto Fiscal.
  - Iñaki Rivera Beiras. Director del observatorio del Sistema Penal y derechos humanos de la UB.

## **MESA REDONDA**

### **Bloque 1: la lucha contra el crimen**

En este bloque se hablará sobre la efectividad o inefectividad herramientas disponibles para luchas contra el crimen (leyes, procedimientos, tecnología, armas, programas de reinserción,...). Se pretende valorar qué herramientas son útiles, cuáles no, y cuáles habría que incorporar.

En este sentido se valorará también sobre los derechos procesales y sobre si nuestro estado es o no es excesivamente garantista.

### **Bloque 2. Métodos de castigo**

En este bloque se hablará de los distintos métodos posibles de castigo del crimen: los legales: (sanciones económicas, trabajos a la comunidad, prisión), en particular de las prisiones y su capacidad para reconducir al infractor. Además se hablará también de los métodos no legalizados (tortura, pena de muerte).

### **Bloque 3. La legitimidad del castigo y del uso de la violencia**

En este bloque se hablará sobre la legitimidad moral del castigo: ¿A qué finalidades se orienta? ¿Hasta qué punto las personas son responsables morales de sus delitos? ¿Un delincuente escoge el crimen? ¿Es justo (moralmente) el castigo?

**Pregunta de síntesis.** Finalmente se abordará una pregunta de síntesis del coloquio: ¿Cuándo o hasta qué punto es legítima la violencia con la finalidad de evitar el crimen?

### **Bloque 4. Abrimos mesa redonda para las preguntas del alumnado**

El alumnado podrá formular preguntas a los ponentes. Las escribirán en el chat de la videoconferencia y los moderadores las irán seleccionando y formulando.

Las preguntas pueden ser generales a los ponentes, o pueden ser dirigidas a un ponente en particular.



**Bloque 5. Conclusiones y cierre de la mesa redonda**

TAULA 7. Explicació que es va enviar als ponents de la taula rodona.

**12.1.2. Justificació de la tria dels ponents de la taula rodona**

Un cop vam saber que la temàtica que l'alumnat volia abordar era *el crim*, vam contactar amb diversos perfils que ens permetessin abordar la problemàtica des de diferents angles. Vam entendre que a l'hora d'aproximar-nos *al crim* podíem establir tres moments que queden representats en la següent imatge:

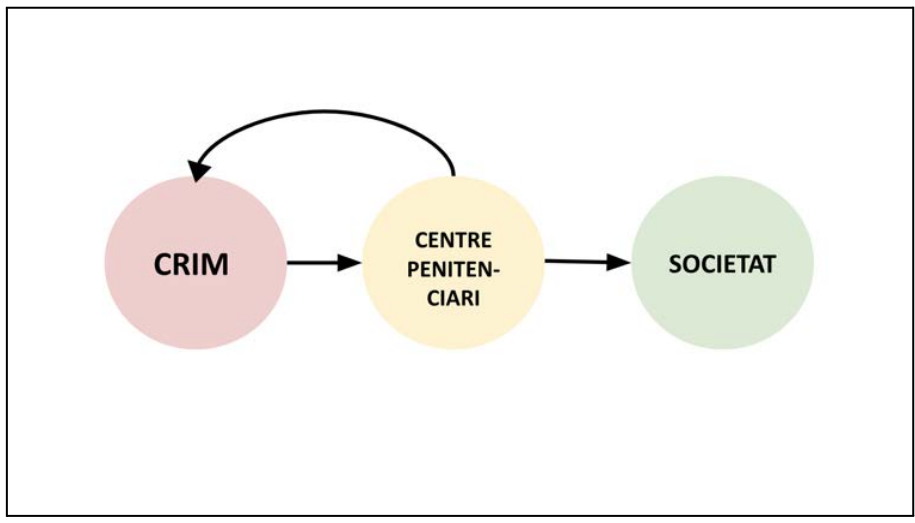


FIGURA 10. Tres moments a l'hora d'abordar la problemàtica del crim.

Un cop es produeix un crim, la persona que l'ha comès passa per un procés judicial que, d'acord a les lleis, en aquest cas, el Codi Penal, pot acabar establint que aquesta persona ingressi a un centre penitenciari. En aquest indret, en principi, es treballa per tal que la persona millori i, quan surti, es pugui integrar de nou a la societat sense tornar a delinquir;



això és el que representaria l'ordre linial de les fletxes. Ara bé, passa, també que a vegades, quan la persona surt del centre penitenciari, torna a delinquir.

Tenint en compte aquest procés, es van triar sis ponents que poguessin parlar dels diversos moments del procés des que una persona comet un crim, fins que es reinserta a la societat.

Recordem també, que un dels objectius principals era prestigiar les ciències socials i les humanitats, per tant, era important oferir a l'alumnat models positius de prestigi, perquè veiessin que l'èxit professional també pot estar vinculat a les ciències socials i les humanitats.

A continuació es farà una llista de les persones que van participar a la taula rodona i el motiu pel qual van ser seleccionades.



FIGURA 11. Qui aborda la qüestió del crim?  
Imatge utilitzada per presentar les persones ponents a l'alumnat.

- a. Iñaki Rivera Beiras. El Dr. Iñaki Rivera Beiras és el director de l'Observatori del Sistema Penal i Drets Humans, un centre de recerca reconegut per la Generalitat de Catalunya que treballa per garantir els drets processals. També és professora a la del departament de Dret Penal de la Universitat de Barcelona. Compta amb una àmplia trajectòria de recerca científica en el marc del dret penal: publicacions, participació a



congresos i projectes de recerca consolidats. A més a més, ha alçat la veu nombroses vegades per denunciar situacions que han esdevingut en les presons. Sovint, la seva participació en els mitjans de comunicació tradicionals (televisió, ràdio i premsa) és una estratègia mediàtica per a les seves reivindicacions.

Actualment, Rivera Beiras és el principal referent en drets processals a Europa i Llatinoamèrica, per la qual cosa, la seva participació fou altament significativa i convenient.

b. Félix Martín. En Félix Martín és, des del 2020, el Director de Formació de la Carrera Fiscal, la institució on es formen els fiscals que formaran part de la Fiscalia General de l'Estat. Des de l'any 2005, en Félix Martín està treballant en aquest àmbit i ha assumit diversos casos vinculats a la violència sobre la dona, la discapacitat i els delictes d'odi. Ara bé, el cas mediàtic que li ha fet guanyar molta reputació ha estat el famós "crim de la Guàrdia Urbana". Aquest cas és especialment significatiu degut a l'absència de testimonis directes, la falta d'acreditació de la causa de la mort i les versions contradictòries i el creuament d'acusacions entre els coacusats. Aquesta casuística feia del cas, un cas realment complicat degut a la seva complexitat provatòria.

El fet que es tractés d'un cas mediàtic i complex i alhora, la situació professional d'en Félix Martín com a director general de formació fiscal, el feien una persona provadament convenient per a la taula rodona que plantejàvem.

c. Arnau Baulenas Bardia. L'Arnau Baulenas Bardia és advocat i el coordinador jurídic del Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (IDHUCA) al Salvador. Ell s'ocupa principalment de defensar els casos



de suposades violacions als drets humans, el seu posicionament és al costat de la ciutadania, defensant-los davant de la pràctica reiterada i sistemàtica d'abús que pressumptament pateixen.

La seva participació a la taula rodona és valuosa pels motius que ja s'han exposat prèviament però a més a més, suposa un valor afegit perquè aporta una mirada no gens eurocentrista, la qual cosa permet a l'alumnat diversificar la mirada i obtenir una perspectiva més global. També, és rellevant destacar que l'Arnau és exalumne de l'escola i per tant, una persona propera, fet que provoca escurçar una mica la distància entre el món professional i acadèmic de prestigi i les aules ja que com ell va dir, uns anys enrera, ell estava assegut en aquells pupitres.

d. Domingo Estepa Camacho. En Domingo Estepa Camacho és llicenciat en Dret per la Universitat de Barcelona i el director del centre penitenciari Quatre Camins, situat a la Roca del Vallès. Prèviament havia estat el director del centre penitenciari Lledoners.

La seva participació va representar la presència d'un membre del funcionariat del Departament de Justícia del Govern de la Generalitat i per tant, un defensor de les institucions penitenciàries.

e. Sergi Fortià Darder. En Sergi Fortià està vinculat al Tercer Sector i treballa en l'àmbit de la reinserció social de les persones que acaben les seves condemnes en els centres penitenciàries. És el Director de la Unitat Depenent de l'Alt Empordà i del Pis de Reinserció de la Cooperativa SUARA. A més a més és representant de la Vocalia de Justícia i Tercer Sector del Col·legi Oficial de Criminologia de Catalunya (COCC).



La seva participació és especialment rellevant perquè ens pot oferir una visió d'un dels moments claus per a la no reincidència en el crim, que és tot el procés de reincersió social.

f. Mercedes Cid Miñán. La sergenta Mercedes Cid és sotscap de la Unitat d'Investigació de l'ABP Granollers. És llicenciada en psicologia, té un postgrau en capacitació en peritatge judicial psicològic. També ha treballat amb anterioritat com a psicòloga, educadora social i funcionària en diversos centres penitenciaris. A nivell policial és una gran professional amb molts anys d'experiència liderant grups i unitats d'investigació especialitzades en diverses tipologies delictives com atracaments, delictes contra la llibertat sexual, robatoris amb força, etc.

La seva participació és especialment rellevant perquè és l'única representant del moment en què s'investiga policialment el crim. A més a més, el fet que sigui una dona, i ocupi un lloc de rellevància en el cos policial és un exemple interessant a l'hora de trencar amb certs estereotips i pot animar les noies a plantejar-se aquestes sortides professionals.

Tenint en compte els perfils descrits, podíem situar els participants de la taula rodona a l'esquema previ:

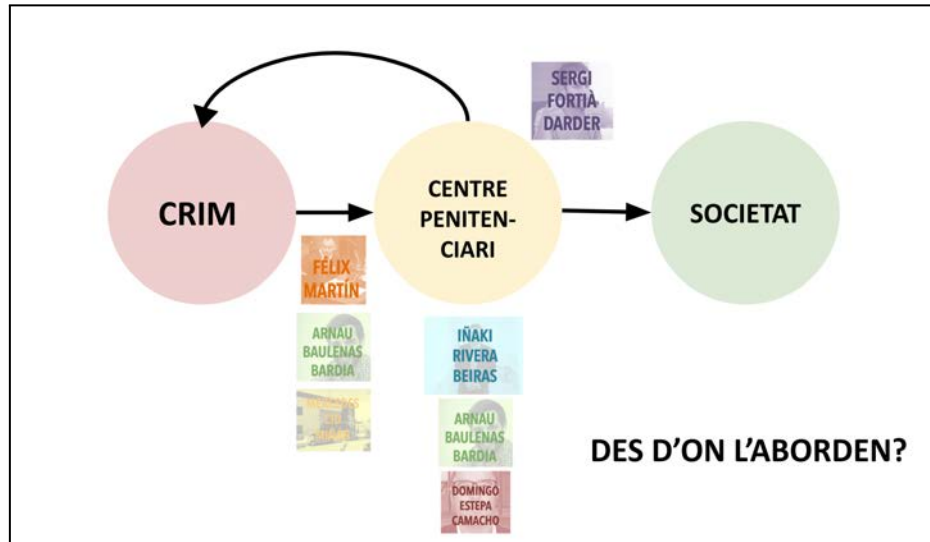


FIGURA 12. Des d'on abordar la qüestió del crim?  
Imatge utilitzada per presentar l'activitat a l'alumnat.





## 12.2. Situació d'aprenentatge<sup>8</sup>

Títol	La problemàtica del crim a la nostra societat
Curs (nivell educatiu)	1r i 2n de batxillerat
Matèria	Filosofia, Llengua Catalana i Literatura, Llengua Castellana i Literatura

### DESCRIPCIÓ

**La problemàtica del crim** és una situació d'aprenentatge que es desenvolupa bianualment a **batxillerat** en el marc de les matèries de **Filosofia** (1r de batxillerat) i **Història de la Filosofia** (2n de batxillerat).

La situació d'aprenentatge es basa en **un tema d'interès plantejat per l'alumnat**, que a més a més és **una problemàtica que afecta la societat**: abordar la problemàtica del crim.

Des de l'antiguitat els humans ens autopercebem com a éssers socials. La nostra sociabilitat exigeix unes normes de convivència que estableixin límits a la conducta humana i compaginin la llibertat individual amb la seguretat.

Una de les institucions antropològiques més potents per garantir aquesta convivència és l'estat, organisme encarregat de fixar unes lleis positives i amb el poder executiu per fer-les complir.

L'existència de l'estat i les lleis implica l'existència del crim: l'incompliment de les lleis positives.

El crim apareix com una cosa inevitable, alhora que indesitjable.

És per això que tota societat política ha d'intentar minimitzar-lo i per això cal, abans de res, entendre'l.

Què podem fer com a societat un cop s'ha donat el crim? En primer lloc caldrà acompanyar la víctima i mirar de reparar el mal fet i en segon lloc, plantejar-nos què podem fer amb el agressor. Caldrà identificar-lo, exigir-li la reparació del mal causat i aïllar-lo fins que puguem garantir que no tornar a delinquir.

A aquesta important missió s'orienten tot un conjunt de disciplines i professions, algunes de les quals representades pels ponents a la posterior taula rodona.

La situació d'aprenentatge es dividirà en tres moments.

<sup>8</sup> La situació d'aprenentatge es realitza seguint la plantilla model que tipifica el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya amb la voluntat d'uniformar el format per facilitar-lo a tothom que el vulgui utilitzar ja que un dels objectius principals d'aquesta memòria és animar altres centres a emprendre activitats d'aquest tipus per difondre i prestigiar les Ciències Socials i les Humanitats.



- Un primer moment en què l'alumnat, distribuït en grups heterogenis, triarà una de les tres següents tres temàtiques per especialitzar-s'hi: les eines per identificar qui ha comès el crim i els drets processals; estils d'acompanyament penitenciari i la reinserció. En aquest primer moment es realitzaran un seguit d'activitats i la formulació de bones preguntes per a la taula rodona. Es tracta d'activitats inicials i de recerca.
- Un segon moment en què l'alumnat assistirà a la taula rodona i anirà prenent apunts sobre tot allò que consideri rellevant i on es faran preguntes de les que s'han plantejat en el primer moment. Es tracten d'activitats de desenvolupament i estructuració.
- Un tercer moment en què l'alumnat farà una activitat de síntesi sobre els aprenentatges més rellevants que ha fet durant la jornada.

Aquesta situació d'aprenentatge constitueix la **I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats** i per tant, es desenvolupa de manera intensiva durant un dia.

## COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

Competències específiques	Matèria
<b>Competència específica 1</b> Avaluar i generar arguments a partir de l'anàlisi formal i informal, per produir i valorar discursos orals i escrits de forma rigorosa, evitar dogmatismes, biaixos i fal·làcies i distingir els sabers que aporten certesa a l'hora de sostenir opinions i hipòtesis.	Filosofia
<b>Competència específica 2</b> Interpretar, generar i comunicar qüestions filosòfiques a partir de la selecció i l'anàlisi rigorosa de fonts per produir i transmetre judicis i tesis personals i desenvolupar una actitud indagadora, autònoma, rigorosa i creativa en l'àmbit de la reflexió filosòfica.	Filosofia
<b>Competència específica 3</b> Reconèixer i aplicar les normes de l'argumentació i del diàleg filosòfic, en diferents suports i activitats, per expressar-se amb rigor	Filosofia



argumentatiu i desenvolupar el diàleg respectuós i constructiu amb els altres.	
<b>Competència específica 5</b> Avaluar de manera global, sistèmica i transdisciplinària problemes ètics i polítics fonamentals i d'actualitat analitzant-los filosòficament per poder tractar-los de manera creativa i prendre una posició.	Filosofia
<b>Competència específica 2</b> Comprendre i interpretar textos orals i multimodals, amb especial atenció als textos acadèmics i dels mitjans de comunicació, mitjançant la captació del sentit general i la informació rellevant, de la identificació del punt de vista i la intenció de l'emissor, i la valoració de la fiabilitat, la forma i el contingut, per construir coneixement, formar-se opinió i eixamplar críticament les possibilitats de gaudi i lleure.	Llengua Castellana i Literatura i Llengua Catalana i Literatura
<b>Competència específica 3</b> Produir textos orals i multimodals, amb atenció preferent als textos acadèmics, amb el rigor, la coherència, la fluïdesa i el registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius, i participar en interaccions orals amb una actitud cooperativa i respectuosa, tant per construir coneixement i establir vincles personals, com per intervenir de manera activa i informada en diferents contextos socials.	Llengua Castellana i Literatura i Llengua Catalana i Literatura
<b>Competència 5</b> Produir textos escrits i multimodals coherents, cohesionats, adequats i correctes, amb especial atenció als gèneres discursius de l'àmbit acadèmic i amb regulació dels iguals i autoregulació autònoma, per construir coneixement i donar resposta de manera informada, eficaç i creativa a propòsits comunicatius concrets.	Llengua Castellana i Literatura i Llengua Catalana i Literatura
<b>Competència 6</b> Seleccionar i contrastar informació procedent de diferents fonts, avaluant-ne la fiabilitat i la pertinència en funció dels objectius de lectura i evitant els riscos de manipulació i desinformació, i	Llengua Castellana i Literatura i Llengua Catalana i Literatura



<p>integrar-la i transformar-la en coneixement per comunicar-la adoptant un punt de vista crític i personal alhora que respectuós amb la propietat intel·lectual, especialment en el marc de la realització de treballs d'investigació sobre temes del currículum.</p>	
<p><b>Competència 10</b></p> <p>Posar les pràctiques comunicatives al servei de la convivència democràtica, de la resolució dialogada dels conflictes i de la igualtat de drets de totes les persones, utilitzant un llenguatge no discriminatori i rebutjant els abusos de poder mitjançant la paraula per afavorir un ús eficaç, ètic i democràtic del llenguatge.</p>	<p>Llengua Castellana i Literatura i Llengua Catalana i Literatura</p>

#### TRACTAMENT DELS COMPONENTS TRANSVERSALS DE LES COMPETÈNCIES CLAU DEL BATXILLERAT

<p><b>Resolució de problemes.</b> La situació d'aprenentatge, en general, convida a visualitzar que la problemàtica del crim necessita ser resoldre i per fer-ho cal comprendre-la bé. En primer lloc, les activitats de la primera fase implica una lectura aplicada i una aproximació teòrico-pràctica per poder identificar bé la problemàtica del crim en el context que es treballi. Més en concret, hi ha activitats específiques que requereixen les habilitats cognitives relacionades amb la resolució de problemes.</p> <p><b>Pensament crític.</b> L'alumnat haurà d'establir criteris a l'hora d'abordar la situació d'aprenentatge i resoldre les activitats plantejades. Per abordar l'opció 3 i l'opció 4 de l'activitat de síntesi, l'alumnat ha de desplegar estratègies pròpies del pensament crític.</p> <p><b>Gestió i comunicació de la informació.</b> Al llarg de tota la situació d'aprenentatge, l'alumnat ha de manejar diferents tipologies de documents per poder proporcionar resposta a les demandes de les activitats. La gestió de la informació ha de possibilitar respondre les activitats prèvies a la taula rodona, a més a més, l'alumnat ha de comprendre oralment les explicacions que fan els experts i comunicar-s'hi amb el plantejament de les bones preguntes. Finalment, l'alumnat també haurà de comunicar la síntesi dels aprenentatges amb relació a la problemàtica del crim.</p>
--



## OBJECTIUS D'APRENTATGE I CRITERIS D'AVUACIÓ

Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació
<p>(Filosofia, CE1)</p> <p>1. Avaluar i generar arguments relacionats amb la problemàtica del crim per expressar opinions i sostenir hipòtesis tot evitant els dogmatismes.</p>	<p>1.1 Avaluar críticament discursos, orals i escrits, sobre qüestions i problemes filosòfics, demostrant una comprensió correcta de les estructures argumentatives.</p> <p>1.3 Distingir entre els sabers que aporten certesa i aquells que no, a partir de la identificació de les seves característiques i l'anàlisi de les estructures argumentatives que els sostenen.</p>
<p>(Filosofia, CE2)</p> <p>2. Interpretar, generar i comunicar qüestions relacionades amb la problemàtica del crim a partir de la selecció i l'anàlisi rigorosa de les fonts per produir i comunicar tesis personals i desenvolupar una actitud reflexiva i crítica vers les institucions relacionades amb el crim.</p>	<p>2.1 Demostrar un coneixement pràctic dels procediments elementals de la recerca filosòfica mitjançant tasques com la identificació de fonts confiables, la cerca eficient i fiable d'informació i l'anàlisi, la interpretació i l'avaluació d'aquesta.</p>
<p>(Filosofia, CE3)</p> <p>3. Conèixer les posicions argumentatives vinculades a la problemàtica del crim, per poder dialogar-ne i construir opinions crítiques.</p>	<p>3.3 Participar de manera oberta, compromesa i respectuosa en activitats de diàleg sobre qüestions i problemes filosòficament rellevants.</p>
<p>(Filosofia, CE5)</p> <p>4. Avaluar de manera transdisciplinària la problemàtica del crim per analitzar-la i prendre una posició compromesa amb la convivència social.</p>	<p>5.1 Desenvolupar una concepció complexa i no dogmàtica dels problemes i de les qüestions fonamentals i d'actualitat mitjançant l'anàlisi filosòfica d'aquests.</p> <p>5.2 Desenvolupar una posició pròpia amb relació a problemes fonamentals i qüestions d'actualitat mitjançant l'argumentació i el diàleg filosòfics.</p>



<p>(Llengua Catalana i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, CE2)</p> <p>5. Comprendre i interpretar textos expositius i argumentatius, escrits i orals a l'entorn de la problemàtica del crim tot identificant la intencionalitat comunicativa per contruir coneixement i formar-se una opinió pròpia.</p>	<p>2.1 Identificar el sentit global, l'estructura, la informació rellevant en funció de les necessitats comunicatives i la intenció de l'emissor en textos orals i multimodals complexos propis de diferents àmbits, analitzant la interacció entre els diferents codis.</p> <p>2.2 Valorar la forma i el contingut de textos orals i multimodals complexos, avaluant-ne la qualitat, la fiabilitat i la idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.</p>
<p>(Llengua Catalana i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, CE3)</p> <p>6. Produir textos orals amb rigor, coherència, fluïdesa i registre adequat sobre la problemàtica del crim per participar en interaccions orals en el context social del treball col·laboratiu.</p>	<p>3.1 Dur a terme exposicions i argumentacions orals formals amb diferent grau de planificació sobre temes d'interès científic i cultural i de rellevància acadèmica i social, ajustant-se a les convencions pròpies de cada gènere discursiu, i fer-ho amb la fluïdesa, el rigor, la coherència i el registre adequats, en diferents suports i utilitzant de manera eficaç recursos verbals i no verbals.</p> <p>3.2 Participar de manera activa i adequada en interaccions orals formals i informals i en el treball en equip, amb una actitud d'escolta activa i estratègies de cooperació conversacional i cortesia lingüística.</p>
<p>(Llengua Catalana i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, CE5)</p> <p>7. Adquirir un vocabulari ric i precís a l'entorn de la problemàtica del crim per poder comunicar el propi posicionament de manera clara i precisa.</p> <p>8. Produir textos escrits, coherets, cohesionats, adequats i correctes sobre la problemàtica del crim per poder exposar i argumentar els aprenentatges realitzats.</p>	<p>5.1 Elaborar textos acadèmics coherents, cohesionats i amb el registre adequat sobre temes curriculars o d'interès social i cultural, precedits d'un procés de planificació que atengui la situació comunicativa, el destinatari, el propòsit i el canal, i de redacció i revisió d'esborranys de manera individual o entre iguals, o mitjançant altres instruments de consulta.</p> <p>5.2 Incorporar procediments per enriquir els textos, atenent l'ús discursiu de diferents elements lingüístics i d'estil, amb precisió lèxica i correcció ortogràfica i gramatical, de l'àmbit social i acadèmic.</p>



<p>(Llengua Catalana i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, CE6)</p> <p>9. Seleccionar, contrastar i citar adequadament la informació vinculada a la problemàtica del crim per conèixer aquesta problemàtica, valorar-la i prendre'n part.</p> <p>10. Conèixer de quina manera els mitjans de comunicació tracten la problemàtica del crim per tal d'adoptar un punt de vista analítica i crític amb la intencionalitat comunicativa d'aquests mitjans.</p>	<p>6.1 Elaborar treballs d'investigació de manera autònoma, en diferents suports, sobre temes curriculars d'interès cultural que impliquin localitzar, seleccionar i contrastar informació procedent de diferents fonts; calibrar-ne la fiabilitat i la pertinència en funció dels objectius de lectura; organitzar-la i integrar-la en esquemes propis, i reelaborar-la i comunicar-la de manera creativa, adoptant un punt de vista crític i respectuós amb la propietat intel·lectual.</p> <p>6.2 Avaluar la veracitat de notícies i informacions, amb especial atenció a les xarxes socials i a altres entorns digitals, seguint pautes d'anàlisi, contrast i verificació, fent ús de les eines adequades i mantenint una actitud crítica davant els possibles biaixos de la informació i autoregulant-se'n en l'ús.</p> <p>6.3 Adoptar hàbits d'ús crític, segur, sostenible i saludable de les tecnologies digitals en relació amb la cerca i la comunicació de la informació.</p>
<p>(Llengua Catalana i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, CE10)</p> <p>11. Utilitzar la capacitat del diàleg i escolta per treballar la problemàtica del crim i cercar conjuntament propostes creatives per a la construcció d'una societat justa.</p>	<p>10.1 Identificar i rebutjar els usos discriminatoris de la llengua, els abusos de poder mitjançant la paraula i els usos manipuladors del llenguatge a partir de la reflexió i l'anàlisi dels elements lingüístics, textuals i discursius utilitzats, així com dels elements no verbals que regeixen la comunicació entre les persones.</p> <p>10.2 Utilitzar estratègies per a la resolució dialogada dels conflictes i per a la recerca de consensos tant en l'àmbit personal com educatiu i social.</p>

## SABERS

	<b>Saber</b>	<b>Matèria</b>
1	Especificitat de la filosofia en relació amb altres camps de saber per analitzar l'activitat humana, en aquest cas, la problemàtica del crim.	Filosofia



2	Anàlisi i valoració de l'especificitat natural i dels condicionants historicoculturals en el debat sobre la conducta humana, en aquest cas, en referència a les conductes criminalístiques.	Filosofia
3	Utilització i aplicació dels mètodes i de les estratègies bàsiques del fer filosòfic com a selecció i anàlisi crítica d'identificació i anàlisi de problemes filosòfics, en aquest cas, el crim.	Filosofia
4	Avaluació de situacions que plantegen problemes ètics mitjançant l'anàlisi de la deliberació moral, el diàleg ètic i la caracterització dels judicis morals, contextualitzat en la problemàtica del crim.	Filosofia
5	Diàleg aportant raons pertinents i relacionant-les amb les dels altres, trobant punts d'encontre, per arribar a conclusions complexes i creatives, en aquest cas, sobre la problemàtica del crim.	Filosofia
6	Avaluació crítica de problemes ètics actuals en relació amb les diferents generacions dels drets humans contextualitzat en els drets processals.	Filosofia
7	Anàlisi crítica dels problemes ètics del nostre temps, en aquest context l'afectació de les desigualtats en relació al crim, per desenvolupar un posicionament ètic i argumentat.	Filosofia
8	Observació, identificació i descripció dels components del fet comunicatiu: grau de formalitat de la situació i caràcter públic o privat; distància social entre els interlocutors; propòsits comunicatius i interpretació d'intencions; canal de comunicació i elements no verbals de la comunicació, en aquest context, en el treball col·laboratiu, la taula rodona i l'activitat de síntesi.	Llengua Catalana i Literatura Llengua Castellana i Literatura
9	Participar en interaccions orals i escrites de caràcter formal, amb especial atenció als moments de prendre i cedir la paraula i de la cooperació conversacional i la cortesia	Llengua Catalana i Literatura Llengua Castellana i





	lingüística, en situacions d'ús de la llengua acadèmica i social, en aquest context, en el treball col·laboratiu, la taula rodona i l'activitat de síntesi.	Literatura
10	Planificació i cerca de la informació, textualització i revisió, adequació a l'audiència, amb especial atenció als trets discursius i lingüístics tant orals com escrits, en aquest context, en el treball col·laboratiu, la taula rodona i l'activitat de síntesi.	Llengua Catalana i Literatura Llengua Castellana i Literatura
11	Identificació del sentit global del text i anàlisi de la relació entre les parts i de la intenció de l'emissor procedents de diverses fonts, especialment de contextos acadèmics, dels mitjans de comunicació i dels mitjans de comunicació socials, en aquest context, en el treball col·laboratiu i la taula rodona.	Llengua Catalana i Literatura Llengua Castellana i Literatura
12	Elaboració de textos escrits i multimodals atenent el seu procés: planificació, redacció, revisió i edició, correcció gramatical i ortogràfica i propietat lèxica, en el context de la producció de textos escrits pertanyents a l'àmbit acadèmic i social, en aquest context, en el treball col·laboratiu i especialment a l'activitat de síntesi.	Llengua Catalana i Literatura Llengua Castellana i Literatura

## DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE

En aquesta situació, que parteix d'una problemàtica actual i significativa que és la problemàtica del crim, l'alumnat treballa principalment de manera col·laborativa, tanmateix s'hi observa la necessitat de l'aportació individual. Donat que el problema és d'una vigència inapel·lable, les fonts i els documents que l'alumnat ha de manejar es vinculen a la resposta que caldrà construir. És evident que no s'espera que l'alumnat de batxillerat pugui resoldre la problemàtica del crim, més aviat es tracta d'oferir l'oportunitat de poder conèixer-la millor perquè aquest és el primer d'una cadena de passos per abordar-ne la resolució. És important destacar que caldrà adquirir uns coneixements bàsics sobre els processos penals per tal de donar sentit i comprendre els casos que es presenten i sobretot, comprendre allò que els ponents comentaran a la taula rodona.

Es proposen diverses aproximacions, totes elles vinculades a la problemàtica del crim, amb



l'objectiu principal que l'alumnat conegui de primera mà el treball dels experts i diversos models professionals que evidencin la necessitat dels estudis en Ciències Socials i Humanitats en el món actual.

Com que es tracta d'una situació d'aprenentatge emmarcada en la I diada de les Ciències Socials i les Humanitats, està pensada per desenvolupar-se al llarg de tot un dia.

Activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació	Temporització
<p><b>Activitats d'introducció</b> <i>Activació d'idees prèvies i introducció a les temàtiques que s'abordaran.</i></p>	<p><b>1. PRESENTACIÓ DE LA DIADA</b></p> <p>Es presenta la I diada de les Ciències Socials i les Humanitats [MATERIAL 1]. S'anuncia la problemàtica que s'abordarà: el crim, que està present a la nostra societat i hi ha diversos professionals que hi intervenen per gestionar-lo i mirar de resoldre'l. S'especifica que es farà una taula rodona amb experts i que prèviament caldrà desenvolupar un seguit d'activitats i elaboració de bones preguntes per estar preparats i preparades per abordar-la. Es presenten els experts i la seva rellevància. S'explica que el desenvolupament d'aquesta activitat es farà en equips heterogenis fets pel professorat, es justifica aquesta tria pel fet que és important que hi hagi diversitat de modalitats en cada equip. Després se'ls explica que poden triar entre tres activitats diferents depenent dels seus interessos.</p> <p>Aquesta explicació es fa de manera conjunta a les 6 classes de batxillerat (les tres de primer i les tres de segon) per tal que la informació que rebin sigui la mateixa: es fa mitjançant una videotrucada projectada a la pissarra en la qual, el professorat presenta l'activitat. Cada aula té un membre del professorat per resoldre els dubtes que puguin aparèixer.</p>	



	<p><b>2. TRIA DE L'ACTIVITAT</b></p> <p>A l'última diapositiva de la presentació [MATERIAL 1] es plantegen tres situacions concretes per abordar la problemàtica del crim i cada una té una activitat específica.</p> <p>Les tres activitats corresponen a:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Les eines per identificar qui ha comès el crim i els drets processals [MATERIAL 2].</li><li>- Els estils d'acompanyament penitenciari [MATERIAL 3]</li><li>- La reinserció [MATERIAL 4]</li></ul> <p>Els materials estan dissenyats de tal manera que l'alumnat els pot anar resolent autònomament i si s'encalla, pot demanar ajuda al professorat.</p> <p>En el cas de l'activitat sobre les eines per identificar qui ha comès el crim i els drets processals, l'alumnat inicialment llegeix una introducció on es problematitza a partir del primer moment en què s'ha comès un crim. Què es fa amb la víctima? I amb l'agressor? A continuació s'aborda el tema de la identificació, mitjançant una explicació i la problematització s'aborden els sabers vinculats als drets processals. A continuació es promou la reflexió sobre la intervenció dels cossos policials. Seguidament es plantegen activitats vinculades a les restriccions en els judicis. En darrer lloc, es planteja un joc d'enginy a partir del cas mediàtic de la Guàrdia Urbana, aprofintat que després podran parlar amb en Félix Martín, el fiscal del cas. A mode d'apèndix també s'aborda la temàtica del jurat popular.</p> <p>En el cas de l'activitat de l'estil d'acompanyament penitenciari també es planteja des de la problematització: Cal castigar les persones que han comès un crim? Cal reconduir-les? Cal reeducar-les? A partir d'aquí, s'introdueix la noció</p>	
--	---	--



	<p><i>d'institucions penitenciàries.</i> Seguidament, s'explora què sap l'alumnat d'aquestes institucions, a continuació es treballa la biografia d'alguns presos i s'assenyalen factors psicosocials i econòmics que es correlacionen amb l'acte de delinquir. Després, hi ha una aproximació al OSPDH i a la tasca de l'Iñaki Rivera, així com la controvèrsia que va tenir amb el director del centre penitenciari de Quatre Camins, en Domingo Estepa, ambós participants de la taula rodona. Finalment es plantegen unes activitats de revisió dels aprenentatges.</p> <p>En el cas de l'activitat de la reinserció, també es planteja de manera problemàtica: càstig o reeducació? A partir d'un anàlisi lingüístic i gramatical es planteja l'agentivitat en el predicat <i>reinserció</i>. A continuació, mitjançant un document audiovisual es treballa el tema de la reinserció i la gran distància que hi ha entre el que hauria de ser i és a partir de l'experiència de persones preses. Seguidament, hi ha preguntes que pretenen que l'alumnat reflexioni sobre prejudicis. A continuació, mitjançant documents de mitjans de comunicació es treballen notícies en què les persones protagonistes són usuaris de SUARA, on treballa en Sergi Fortià, que també estarà present a la taula rodona.</p> <p><b>3. FORMULACIÓ DE BONES PREGUNTES</b></p> <p>Al final de cada una de les activitats anteriors es demana a l'alumnat que plantegi preguntes als ponents de la taula rodona, preguntes que estiguin relacionades amb la seva experiència professional al voltant d'aquesta problemàtica o preguntes relacionades amb els continguts treballats. Aquestes preguntes es recullen en un document de drive compartit i serà d'on es seleccionaran per fer la taula rodona. [MATERIAL 5]</p>	
--	--	--



<p><b>Activitat de desenvolupament i estructuració</b> <i>Aprenem nous sabers i els anem integrant.</i></p>	<p><b>4. DESENVOLUPAMENT DE LA TAULA RODONA</b></p> <p>L'alumnat assisteix a la taula rodona d'experts en la problemàtica del crim. El professorat modera la taula rodona. L'exposició es divideix en 5 blocs; en el primer, hi ha una primera intervenció per part de cada un dels ponents on fan una petita exposició per situar-se en la problemàtica; el segon bloc consisteix a parlar sobre les eines per identificar les persones que han comès un crim i els drets processals; en tercer lloc, es parla sobre els estils d'acompanyament penitenciari; en el quart bloc, el professorat formula preguntes que ha fet l'alumnat, seleccionades prèviament amb un criteri de rellevància i mitjançant aquestes preguntes s'aborda el tema de la reinserció i la problemàtica dels jurats populars. En l'últim bloc, els experts fan recomanacions a l'alumnat sobre l'orientació i el futur.</p>	<p>1h. 30'</p>
<p><b>Activitat de síntesi</b> <i>Prenem consciència del que hem après i ho apliquem</i></p>	<p><b>5. ACTIVITAT DE SÍNTESI</b></p> <p>Aquesta activitat [MATERIAL 6] planteja quatre opcions, dues la nota màxima de les quals pot ser màxim un 7 i dues que permeten optar al 10. Aquesta diferència és deguda al fet que les dues primeres activitats plantegen una síntesi relacionada amb les aportacions de la taula rodona i/o de les activitats prèvies</p>	



## BREU DESCRIPCIÓ DE COM S'ABORDEN ELS VECTORS EN AQUESTA SITUACIÓ D'APRENTATGE

### 1. APRENTATGE COMPETENCIAL

Aquest vector es treballa transversalment perquè la situació que planteja i la manera com la planteja pot possibilitar l'adquisició d'un aprenentatge profund i funcional, que perduri al llarg del temps i sigui transferible a l'hora d'interpretar fenòmens socials.

### 2. PERSPECTIVA DE GÈNERE

Val a dir que en el plantejament de la taula rodona vam treballar per tal que hi hagués presència femenina, ara bé, va resultar complicat i només vam poder aconseguir una ponent de gènere femení. Per tant, cal seguir treballant per trencar amb els estereotips de gènere i l'assignació de rols, en aquest cas concret, professions, segons el gènere.

### 3. UNIVERSALITAT

Aquesta proposta incorpora un disseny universal per a l'aprenentatge i la personalització dels aprenentatges perquè tothom tingui accés als objectius d'aprenentatge que es proposen.

### 4. QUALITAT DE L'EDUCACIÓ DE LES LLENGÜES

Aquesta situació treballa la llengua de manera explícita en algun exercici i principalment de manera instrumental i integrada i vol promoure'n el seu ús per comprendre la realitat, raonar, expressar el pensament i compartir el coneixement.

### 5. BENESTAR EMOCIONAL

Aquesta situació d'aprenentatge treballa la dimensió emocional en termes d'empatia, en el sentit que afavoreix la comprensió de les emocions causades per aspectes socioculturals i econòmics que condueixen a les persones a la criminalitat.

### 6. CIUTADANIA DEMOCRÀTICA I CONSCIÈNCIA GLOBAL

Per la temàtica que es tracta i per la naturalesa intrínseca en les Ciències Socials, aquesta proposta vol desenvolupar una actitud compromesa de l'alumnat amb el món i desenvolupar valors d'entesa i diàleg, disposats a treballar en equip amb respecte i una actitud constructiva.



## MESURES I SUPORTS UNIVERSALS

La situació d'aprenentatge inclou un conjunt de mesures i suports per tal de facilitar l'aprenentatge a tot l'alumnat:

- Facilita la col·laboració entre l'alumnat tant en la primera part, com en la tercera, de forma que qualsevol persona alumna disposa de la possibilitat del suport entre iguals, a banda de l'acció docent.
- Anticipa els continguts que s'han d'aprendre per tal de comprendre el diàleg que esdevindrà a la taula rodona i en permet la reflexió per facilitar el desenvolupament posterior de la situació d'aprenentatge: l'escolta dels experts i l'activitat de síntesi.
- Clarifica les tasques que cal dur a terme en cada activitat.
- Promou la reflexió personal i compartida sobre els aprenentatges desenvolupats.
- A l'activitat de síntesi, permet triar el nivell d'exigència al qual es vol sotmetre l'alumnat.
- Els equips col·laboratius es realitzen de manera que sempre hi hagi persones de cada una de les modalitats de batxillerat, així com alumnat que pot oferir ajuda i/o alumnat que pot necessitar ser ajudat.
- Aplicació del protocol per dislèxia i altres trastorns vinculats al llenguatge, només es comptabilitza una de cada tres faltes d'ortografia.

## MESURES I SUPORTS ADDICIONALS O INTENSIVS

Alumne/a	Mesura i suport adicional o intensiu
<i>L'alumnat de la mostra no necessita mesures ni suports addicionals o intensius.</i>	



### **12.3. Materials vinculats a la situació d'aprenentatge**

Tenint en compte que el material que vam utilitzar per desenvolupar la diada és una evidència clara de la proposta metodològica que estem presentant considerem convenient dedicar-hi un subapartat en aquest capítol per tal que estigui proper a l'exposició de la situació d'aprenentatge. Si l'haguéssim ubicat a l'annex hagués estat més complicat veure'n la correspondència. Així doncs, per facilitar la lectura, exposem a continuació els materials de la diada.





Material 1 - Presentació de la diada



**I DIADA DE LES CCSS  
I LES HUMANITATS**

Batxillerat

Escola  Pia Caldes de Montbui



**EL CRIM**



Des de l'antiguitat els humans ens autopercebem com a **éssers socials**. La nostra sociabilitat exigeix unes **normes de convivència** que estableixin **límits a la conducta humana** i compaginin la llibertat individual amb la seguretat.

Una de les institucions antropològiques més potents per garantir aquesta convivència és l'estat, organisme encarregat de fixar unes lleis positives i amb el poder executiu per fer-les complir.

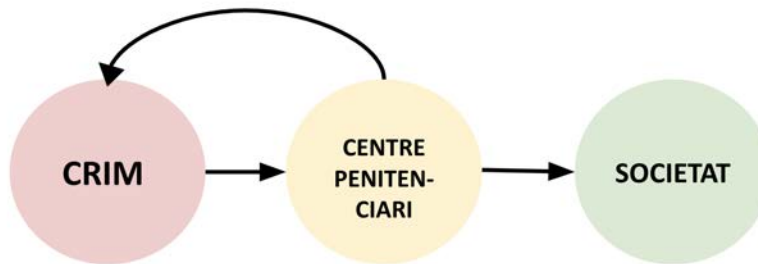
L'existència de l'estat i les lleis implica necessàriament l'existència del **crim**: l'**incompliment de les lleis positives**.

El **crim** apareix com una cosa **inevitable**, alhora que **indesitjable**.

És per això que **tota societat política ha d'intentar minimitzar-lo** i per això cal, abans de res, **entendre'l**.

Què podem fer com a societat un cop s'ha donat el crim? En primer lloc caldrà acompanyar la víctima i mirar de reparar el mal fet i en segon lloc, plantejar-nos què podem fer amb el agressor. **Caldrà identificar-lo, exigir-li la reparació del mal causat i aïllar-lo fins que puguem garantir que no tornar a delinquir.**

**A aquesta important missió s'orienten tot un conjunt de disciplines i professions, algunes de les quals representades pels ponents a la posterior la taula rodona.**



### QUI ABORDA LA QÜESTIÓ DEL CRIM?





FIGURA 13. Presentació pel llançament de la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats.

## Material 2 - Activitat

### LES EINES PER IDENTIFICAR QUI HA COMÈS EL CRIM I ELS DRETS PROCESSALS

El crim és indesitjable però, malauradament es dona. Però què podem fer com a societat un cop s'ha donat el crim? En primer lloc caldrà acompanyar la víctima i mirar de reparar el mal fet. Però per altra banda, què podem fer amb el agressor?

Caldrà identificar-lo, exigir-li la reparació del mal causat i aïllar-lo fins que puguem garantir que no torni a delinquir.

A aquesta important missió s'hi orienten tot un conjunt de disciplines i professions, algunes de les quals representades pels ponents a la posterior la taula rodona.

#### 1. Identificació de qui ha comès el crim



Hi ha tot un conjunt de professions que s'orienten a perseguir i identificar els criminals amb l'objectiu de portar-los davant la Justícia i recluir-los, protegint la societat de la seva conducta danyina: els cossos policials, la fiscalia i el sistema judicial.

L'èxit en la seva tasca depèn, per suposat, de la seva habilitat i perícia, però també de les eines que els otorga l'estat. Eines més potents implica més èxit en la seva tasca. És més, en un entorn com l'actual, hi ha moltíssimes eines tecnològiques que poden facilitar moltíssim identificar a tot criminal: micro-càmeres de seguretat, escoltes telefòniques, micròfons en habitatges privats, balises de seguiment, accés a dades de missatgeria, d'email, fotografies,...

Ara bé, totes aquestes eines poden suposar importants vulneracions dels drets fonamentals de la ciutadania: el dret a la intimitat, la protecció de dades,...

A més, com més facilitat tinguin els professionals en la lluita contra el crim, més vulnerable podria arribar a ser la ciutadania davant d'un possible ús corrupte d'aquest poder.

És per això que en els estats de dret s'han desenvolupat els drets processals.

**Els drets processals**

1. Què són els drets processals?
2. Penseu quins són els avantatges i els inconvenients de sistemes penals més o menys garantistes (amb més o menys drets processals).

	Avantatges	Inconvenients
Sistema molt garantista		



Sistema poc garantista		
---------------------------	--	--

Algunes restriccions als cossos policials

3. Els cossos policials, en la persecució contra el crim, han de seguir un codi deontològic que els ordena a respectar els drets humans de totes les persones, inclús dels criminals. A continuació trobareu una llista de drets que ha de garantir tota investigació policial. Llegiu tota la llista i:

- **subratlleu de color verd** tots aquells drets que considereu que és imprescindible garantir, sense cap mena d'excepció.
- **subratlleu de color groc** tots aquells drets que considereu que, en casos extrems podrien vulnerar-se. Poseu un exemple concret de cadascun d'aquests.

*Los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley respetarán y protegerán la dignidad humana y mantendrán y defenderán los derechos humanos de todas las personas.*

*Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley.*

*Durante las investigaciones, los interrogatorios de testigos, víctimas y acusados, los registros de personas, los registros de vehículos y locales, y la interceptación de correspondencia y comunicaciones:*

- *Toda persona tiene derecho a la seguridad.*
- *Toda persona tiene derecho a un juicio imparcial.*
- *Toda persona tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad en un juicio imparcial.*



- *Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia.*
- *Nadie será objeto de ataques ilícitos a su honra o su reputación.*
- *No se ejercerá presión alguna, física o mental, sobre los acusados, los testigos o las víctimas con el propósito de obtener información. La tortura y otros tratos inhumanos o degradantes están absolutamente prohibidos.*
- *Las víctimas y los testigos serán tratados con compasión y consideración.*
- *La confidencialidad y el cuidado en el tratamiento de la información delicada se aplicarán en todo momento.*
- *Nadie será obligado a confesarse culpable ni a declarar contra sí mismo.*
- *Las actividades de investigación se realizarán sólo de manera lícita y justificada.*
- *No se permitirán las actividades de investigación que sean arbitrarias o constituyan una intrusión indebida.*
- *Las investigaciones serán competentes, exhaustivas, inmediatas e imparciales.*
- *Las investigaciones servirán para identificar a las víctimas; obtener pruebas; encontrar testigos; determinar la causa, la forma, el lugar y el momento del delito; e identificar y detener a los autores.*
- *Se estudiará detenidamente el lugar de los hechos y se recogerán y preservarán cuidadosamente las pruebas*

Restriccions a l'hora de condemnar una persona en un judici



Félix Martín va ser el fiscal del conegut “Crim de la guàrdia urbana”. En aquest cas es buscava identificar l’assassí (o assassins) del Pedro Rodríguez, membre de la guàrdia urbana de Barcelona trobat dins del maleter del seu cotxe calcinat.

Els principals sospitosos eren la Rosa Peral, la seva actual parella sentimental i amb qui convivia; i l’Albert López, un altre company de la guàrdia urbana i exparella de la Rosa Peral.

Aquest cas va ser extremadament complex per diferents motius:

- No hi havia cap testimoni.
- No hi havia cap prova conclouent.
- No va poder-se establir exactament ni l’hora, ni el lloc, ni l’arma del crim.
- Els dos principals sospitosos havien exposat versions contradictòries (la Rosa Peral inculpava l’Albert López; i l’Albert López inculpava la Rosa Peral).

Tot plegat feia que no pogués provar-se amb seguretat la culpabilitat de cap dels dos. És a dir, hi havia les següents possibilitats:

- El culpable de l’assassinat va ser l’Albert López (versió de la Rosa Peral)
- El culpable de l’assassinat va ser la Rosa Peral (Versió de l’Albert López)
- Tots dos van ser els culpables de l’assassinat (versió de la fiscalia)

Com les tres versions eren compatibles amb els fets provats, un sistema garantista com el nostre, podria haver acabat declarant tant l’un com l’altre “no culpables”. D’aquesta manera, el sistema judicial garantiria que no es condemna a cap persona que pogués ser innocent però el crim a sang freda quedaria sense ser castigat

La participació de Félix Martín en el cas de la Guàrdia Urbana



4. A continuació trobareu les dades amb les que Félix Martín va reconstruir tots els esdeveniments i va presentar la seva hipòtesis al Jurat. A partir d'aquesta informació haureu de elaborar una hipòtesis que expliqui què va succeir i elaborar un text argumentatiu que la justifiqui per presentar-la davant d'un tribunal popular.

- Quan la Rosa Peral i l'Albert López eren companys de patrulla, van ser els protagonistes d'un incident. Mentres el perseguien, un *mantero* va agredir la Rosa i l'Albert va poder atrapar-lo. De manera un pèl estranya va caure per un desnivell, quan ja estava emmanillat, i va morir a l'acte.
- La Rosa Peral havia estat parella del Albert López en el període d'agost a novembre del 2016.
- Al novembre del 2016, l'Albert López va anar a casa de la Rosa Peral i va trobar-la amb el Pedro Rodríguez, amb qui ella havia iniciat una nova relació. L'Albert va tenir una resposta airada i va enviar-li nombrosos missatges de whatsapp un pèl agressius: «puta».
- La Rosa va respondre a aquells whatsapp intentant fer veure a l'Albert que no havia tingut cap relació sexual amb el Pedro, i que només l'estimava a ell.
- Davant la insistència de la Rosa, l'Albert va enviar-li un missatge al Pedro dient-li que la Rosa li seguia demanant relació, i que li demanés que el deixés en pau.





- Davant del fet que el Pedro no ho va creure, l'Albert va enviar-li captures de pantalla amb els missatges de la Rosa. Això va fer que el Pedro i la Rosa es distanciessin i comencessin algunes discussions.
- A finals de 2016 l'Albert es distancia de la Rosa i talla la relació.
- La Rosa Peral havia mantingut relacions sexuals amb altres companys del cos. Un superior amb el que havia mantingut relacions sexuals, va venjar-se d'ella per haver-lo deixat publicant unes fotografies sexuals en les quals apareixia ella. Ella va denunciar-lo i va haver-hi un procés d'investigació anomenat «el cas de la pornovenjança». A finals de març del 2017 va iniciar-se el judici pel cas de la pornovenjança.
- En el context del judici de la pornovenjança l'Albert torna a escriure la Rosa, segons diu, per acompanyar-la a aquell judici, que sabia que per ella era molt dur. Volia donar-li el seu suport.
- Arrel d'aquest contacte, reemprenen les converses per whatsapp.
- Abril 2017
  - 7/4 L'Albert escriu a la Rosa dient-li que l'endemà la vol veure, insinuant que és una data important.
  - 8/4 Mentre la Rosa està amb unes amigues l'Albert apareix i li regala un anell. Ella l'accepta.
  - Les amigues diuen que en aquells moments la Rosa s'està debatent entre l'un i l'altre.



- Ella envia fotografies de contingut eròtic amb l'anell a l'Albert.
- 15/4 Rosa fa un xat amb amiga dient que està malament amb en Pedro i contempla la possibilitat de tornar amb l'Albert. *"Eso nunca se sabe. Las cosas imposibles solo són un poco más difíciles"*.
- 16/4 L'Albert López, mentre patrulla amb un company, li pregunta per com ho faria ell per desfer-se d'un cos. El company li diu que ell el portaria en el maleter del cotxe fins un lloc molt apartat, ruxaria el cotxe amb benzina i el cremaria. D'aquesta manera, amb la temperatura que agafaria, desapareixeria el cos.
- 19/4 La policia científica recupera un audio de la Rosa Peral que no pot saber a qui va dirigit on diu: *"oye tontoelbote... He estado pensando que el siguiente fin de semana después de que hagamos eso podemos ir a PortAventura a dormir allí con las peques"*. L'audio va ser esborrat i tan la Rosa com l'Albert neguen que el whatsapp sigui per l'Albert.
- Es troben altres missatges de la Rosa a l'Albert en el que ella l'anomena *"tontoelbote"*.
- No es troba cap altre missatge de la Rosa Peral a ningú més a qui l'anomeni *"tontoelbote"*.
- 20/4. L'Albert compra un mòbil de prepagament *Likemobil*.



- 21/4: Rosa envia un missatge a l'Albert: "a ver si ya se va este... y te aviso".  
Reconeixen haver-se vist. Ella diu que havia quedat amb ell per tornar-li l'anell.  
L'Albert nega que aquest missatge fos per ell. Es contradiuen.
- Entre els dies 22/4 i 25/4 hi ha nombroses trucades entre la Rosa Peral i el telèfon de *Likemobil* de l'Albert.
- Els dies 29 i 30/4 s'aturen les comunicacions entre la Rosa i l'Albert .
- El dia de l'assassinat
  - El dia 1 de Maig la Rosa i l'Albert van a Roda de Barà a dinar amb els pares de la Rosa (i les seves filles, amb qui conviuen). Passen un dia festiu en família.
  - A les 21:37 arriben a la casa de la Rosa.
  - A les 21:41 l'Albert envia un missatge a la Rosa: "*Hay ratoncito?*"
  - La dona del ex marit de la Rosa i pare de les nenes explica a la policia que les nenes li van explicar que aquella nit van sentir discutir la seva mare i al Pedro i que van veure al Pedro baixar les escales "*com si fos un robot*", com tambalejant-se.
  - Es dona una trucada de 4 minuts entre l'Albert i la Rosa.
    - Versió de la Rosa: el truca per demanar-li que no vagi a casa seva, donat que ell estava insistint per anar-hi.
    - Versió de l'Albert: la Rosa el truca molt nerviosa dient-li "*¿iqué he hecho!? ¿iqué he hecho!? ¿ivenme a ayudar por favor!*"



- 23:08 S'envia un missatge des del telèfon del Pedro a un íntim amic de indicant-li que volia anar a agredir al Rubén (ex marit de la Rosa).
- Matinada: el mòbil del Pedro es desplaça fins al voltant de casa del Rubén (ex marit de la Rosa)
- Un veí sent una motoserra la matinada del dia 2/5 i envia whatsapp a la Rosa Peral per preguntar-li si en sap res.
- 2 de maig al matí. Hi ha una trucada des del mòbil del Pedro al mòbil de la Rosa.
- 2 de maig al vespre. Des de l'email del Pedro s'envia un email a una senyora dient que no pot assistir a un compromís. La senyora declara que aquell email no semblava escrit per el Pedro.
- 5 de maig. Es troba el cadàver. Inici investigació.
  - Es troba un cotxe calcinat al costat del pantà de foix amb restes òssies d'un cadàver al seu maleter.
  - Quan comença l'investigació el pare de la Rosa Peral declara que el dia 2 de maig havia vist al Pedro a casa de la seva filla.
  - Més endavant el pare es derrumba i confessa que no va veure al Pedro el dia 2 de maig



- Els policies s'adonen (per unes fotografies) que una sala de casa de la Rosa Peral va ser pintada recentment, i que no hi havia un sofà que havien comprat feia poc.
- Troben una taqueta de sang a la bombeta de l'habitació del sofà
- Falta una bala a l'arma reglamentaria de la Rosa i al cotxe calcinat hi havia una bala compatible amb les armes de la guardia urbana. Quan un policia perd una bala ha de fer un informe, cosa que la Rosa no havia fet.

A partir d'aquesta llista de fets, intenteu elaborar una hipòtesis que expliqui què va passar i perquè.

Ompliu la taula que trobareu a continuació.

Assassins (els agents):
Mòbil (el perquè de l'assassinat):
El mètode (com es produeix l'assassinat):
Justificació (com podem estar segurs d'aquesta versió):

4. El judici del cas de la guàrdia urbana es va resoldre mitjançant un jurat popular. Cliqueu [aquest enllaç](#) per saber-ne més sobre el jurat popular.

(Em seleccionen com a jurat: [https://sejudicial.gencat.cat/ca/que\\_cal\\_fer/jurat\\_popular/](https://sejudicial.gencat.cat/ca/que_cal_fer/jurat_popular/))



a) Qui pot formar part d'un jurat popular?

b) En el cas que veniu treballant hi havia tres versions: la de la Rosa, la de l'Albert i la del Fiscal (Félix Martín). Quines poden ser les causes per les quals el jurat popular cregués la versió d'en Félix?

c) El cas de la guàrdia urbana és el primer cas a l'Estat Espanyol en què es condemna per assassinat amb premeditació algú tenint exclusivament proves indiciàries. Valoreu la legitimitat que té que sigui una votació de ciutadans qui decideixi el veredict.

5. Penseu i elaboreu preguntes als ponents de la taula rodona relacionats amb la seva experiència professional al voltant d'aquesta problemàtica (Mercedes Cid, Félix Martín i Iñaki Rivera).



### Material 3 - Activitat

#### ESTILS D'ACOMPANYAMENT PENITENCIARI

Un cop s'ha identificat al responsable d'un crim, caldria preguntar-se què fer amb aquestes persones?

- Caldria **castigar-les**? Seria just causar-lis un perjudici per tal de que patissin de manera proporcional al patiment que elles han generat? D'aquesta manera, a més, es podria generar un efecte dissuasori per a la resta de la ciutadania.
- Caldria **recluir-les**? Mantenir-les aïllades de la resta de la societat davant del risc que hem constatat que aquestes suposen per a persones innocents? D'aquesta manera estariem protegint a potencials víctimes innocents.
- Caldria **reeducar-les**? Caldria sotmetre-les a un procés educatiu per tal d'aconseguir reintegrar-les a la societat sense posar en risc a les altres persones? D'aquesta manera impediriem que aquestes persones tornessin a fer mal a ningú i, a més, estariem col·laborant en la seva autèntica felicitat. Un criminal no pot ser feliç.

Per solventar aquestes problemàtiques hem desenvolupat unes **institucions penitenciàries** que caldria analitzar per intentar aclarir-ne la seva utilitat real.

#### PER COMENÇAR...

1. Enumereu tot allò que sabeu o creieu dels centres penitenciaris en l'actualitat. Com viuen els presos? Quins drets tenen, infraestructures de les que disposen, activitats, permisos, obligacions, etc.



2. Caldria dissenyar les institucions penitenciàries en funció de la finalitat a la que s'orientin. Dialogueu per establir característiques de la reclusió a la presó que es corresponguin amb cadascuna de les tres finalitats anteriorment descrites:

<b>Càstig</b>	<b>Reclusió</b>	<b>Reeducació</b>
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•

3. A quina d'aquestes tres finalitats creieu que s'orienten més els centres penitenciaris de l'actualitat? Justifiqueu-ho.

4. A quina (o quines) d'aquestes tres finalitats considereu que s'haurien d'orientar més els centres penitenciaris? Justifiqueu-ho d'una manera raonada.

---

ARNAU BAULENAS BARDIA

5. L'Arnau Baulenas, quan era estudiant d'ESADE, va participar d'un projecte liderat per la Sira Abenoza, la seva professora de l'assignatura de filosofia, en el que un grup d'alumnes del Grau de Dret (futurs advocats, jutges, fiscals) entraven a la presó per dialogar amb un grup de presos,





persones que “pateixen” les condemnes a les que els primers els condemnaran quan arribin al món professional. D’aquest projecte se’n va fer un documental: [“Filosofia a la presó”](#).

(Filosofia a la presó, <https://vimeo.com/188547730>)

a) Els presos que apareixen al documental han tingut unes biografies complicades. Mireu els següents talls de vídeo en els que s’exposen fragments de la vida d’un pres, en Jose.

0 - 1:41. introducció documental.

7:44 - 8:09. Descripció per part de la alumna.

31:54 - 31:47. Permís i biografia.

b) Documenteu breument la cronologia de la seva biografia:

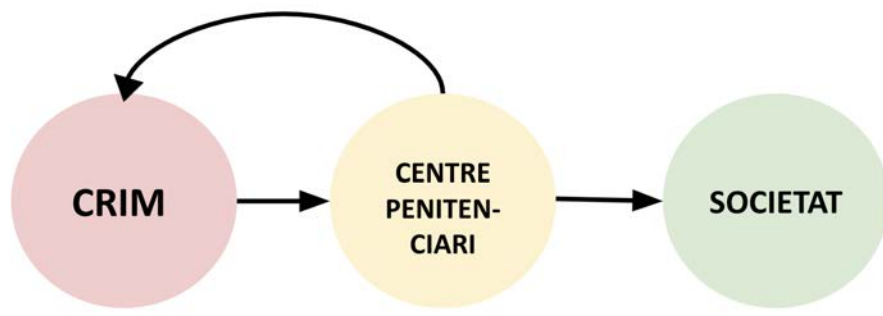
Biografia d’en Miguel
<ul style="list-style-type: none"><li>•</li><li>•</li><li>•</li></ul>

c) Al documental en Jose també explica la seva experiència del motí de *Quatre camins*. Mireu el fragment del documental entre els minuts 34:47-38:56 i exposeu “la filosofia de la presó” que se’n desprèn de la gestió per part del centre penitenciari.



Ara mireu el fragment del documental entre els minuts 51:40 - 1:05:00 i responeu a les preguntes que trobareu a continuació:

- d) Hi ha un moment en què es fa una distinció entre les aparences i la realitat (Jose: *estáis equivocados en un 80%; la prisión es un circo*). En cas que sigui així, què ens diu això de l'autèntic propòsit de les institucions penitenciàries?
- e) Quines dues opcions hi ha per aconseguir la llibertat? (*el muro o portarte bien*). Què està volent dir la persona presa amb ponerse una máscara? Expliqueu-ho i relacioneu-ho amb els dos camins que mostra l'esquema:



- f) Descriu quina problemàtica planteja la persona presa que està acusada per agressió sexual.
- g) En un moment del fragment, algunes persones preses discuteixen sobre si és el mateix reconèixer la culpabilitat que firmar la conformitat. Informeu-vos sobre què vol dir firmar la conformitat i valoreu si és el mateix que reconèixer la culpabilitat o no. Recolzeu la vostra resposta en una argumentació.
- h) Quina conclusió extreu l'Arnau Baulenas del que s'ha dit fins ara? Com ho argumenta?



- i) En un moment del fragment, algunes persones preses discuteixen sobre si és el mateix reconèixer la culpabilitat que firmar la conformitat. Informeu-vos sobre què vol dir firmar la conformitat i valoreu si és el mateix que reconèixer la culpabilitat o no. Recolzeu la vostra resposta en una argumentació.
- j) Quin tracte s'hauria de rebre a les institucions penitenciàries, segons la persona presa, per rehabilitar-se?
- k) Segons vosaltres, qui ha de decidir el model de reinserció?
- l) Hi ha un moment que una de les estudiants pronuncia la següent idea «*en un momento todos fuisteis libres, las herramientas las podíais escoger*». Esteu d'acord amb aquesta idea? Per què?
- m) Quin raonament porta a l'Arnau a concloure que *tots som víctimes*?
- n) Considereu que les idees de l) i m) són compatibles? Intenteu formular el principi que regeix una i altra (el fonament en el qual es basa).
- o) (*Pregunta exclusiva per l'alumnat de 2n de batxillerat*). Relacioneu la pregunta que fa la professora al moment 1:01:00 amb els tipus d'imperatius i els tipus d'accions respecte la seva relació amb el deure de Kant.
- p) «Aïllar les persones no soluciona el problema» és una frase contundent de l'Arnau al documental. També parla de la *doble moral*. Partint d'aquests aspectes i pensant en les finalitats a les que s'han d'orientar els centres penitenciaris, què li preguntàrieu?
- q) Valoreu la transcendència que pot tenir per a les persones preses (alguns dels quals porten molts anys a presó) que l'alumna d'Esade els digui «**a mi me gustaría que llegarais a**



**comprender** que el sistema (penitenciario) no es perfecto, entonces tú puede ser que hayas sido víctima de la imperfección del sistema».

### IÑAKI RIVERA BEIRAS

6. El Dr. Iñaki Rivera Beiras és defensor dels drets humans i Director de l'Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans (OSPDH) i del sistema de Registre i Comunicació de la Violència Institucional (SIRECOVI). Ell s'ha dedicat a denunciar i vetllar per la seguretat de les persones a la presó per tal de protegir-les de la violència institucional.

Mireu el [tall de video del programa "Tot es mou" a Tv3](#) parlant sobre "Els morts a la presó".

(Tot es mou, <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/tot-es-mou/morts-a-la-presos/video/5802430/>)

- a) Què denuncia l'Iñaki Rivera en les seves declaracions? Llisteu totes les pràctiques concretes que denuncia l'Iñaki Rivera.
- b) Llegiu [la següent notícia](#) i exposeu quines van ser les conseqüències per a l'Iñaki Rivera davant d'aquestes declaracions. Detalleu-les.

(Frontline defenders, <https://www.frontlinedefenders.org/es/case/hrd-receives-fourth-defamation-complaint>)

- c) En cas que fos cert tot el que declara l'Iñaki Rivera, com creieu que arriba a produir-se? Quina és la racionalitat d'aquestes pràctiques? Per què es segueixen donant malgrat haver-se fet pública aquesta informació?



## ACTIVITATS FINALS

7. Després d'haver fet les activitats 5 i 7, i respondre les preguntes, mireu la vostra resposta de l'exercici 3 i modifiqueu-la si cal.

8. Després de veure el fragment del documental i respondre les preguntes, mireu la vostra resposta de l'exercici 4 i modifiqueu-la si cal.

9. Després d'haver realitzat tota la tasca, penseu i elaboreu preguntes als ponents de la taula rodona relacionats amb la seva experiència professional al voltant d'aquesta problemàtica. Podeu recuperar i reformular preguntes que han anat sorgint al llarg del treball.

## **Material 4 - Activitat**

### **LA REINSERCIÓ**

#### **Projecte 3. La reinserció dels presos.**

Un cop una persona que ha comès un crim, ha estat culpabilitzada, i ha complert la seva condemna, caldria preguntar-se si la sortida de la presó suposa el final d'aquest procés o si, per contra, caldria seguir acompanyant-lo més enllà de la presó.

- Paradigma del càstig: el culpable ja ha pagat. Final del procés. Ara aquesta persona té una nova oportunitat. Està a les seves mans aprofitar-la.
- Paradigma de la reeducació: el pres ha travessat ja una part del seu procés educatiu al centre penitenciari; però aquest procés encara no ha finalitzat. Si un pres surt de la presó sense més, segurament patirà una sèrie de condicionants que el poden tornar a inclinar a la



criminalitat. En aquest sentit caldria que hi hagués institucions en la reeducació dels presos més enllà dels centres penitenciaris.

1. A priori, feu una llista dels factors que suposeu que poden conduir una persona a reincidir en un delictes. Tingueu en compte tots els tipus de delictes: assassinats, robatoris, tràfic de drogues, blanqueig de capital, corrupció política, violacions, crema de boscos...

2. Observeu la següent seqüència ambigua:

(1) L'acollida dels alumnes.

a) Escriviu un parell mínim que resolgui l'ambigüitat:

(1i)

(1ii)

b) De quina manera «dels presos» complementa a «la reinserció» en la seqüència «la reinserció dels presos»? És a dir, amb quina de les dues interpretacions que heu fet a l'apartat a) ho relacionaríeu? Per què?

c) Escriviu una oració amb el verb «reinsserir» en què «el pres» sigui el complement directe. I escriviu-ne una altra en què sigui el subjecte. Observeu-ne el matís.

(2)

(3)

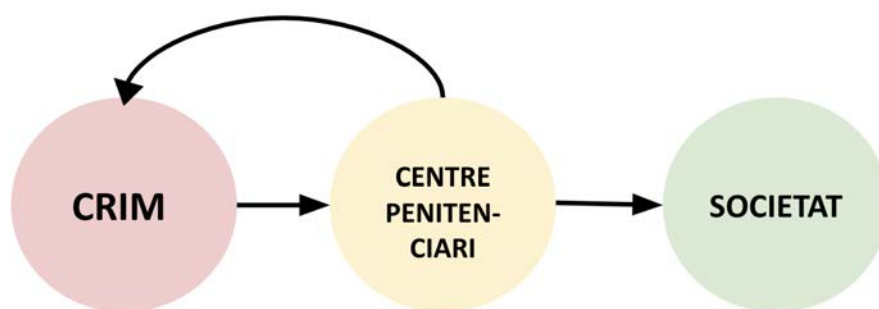


d) Valoreu i digueu quina de les dues seqüències (2) o (3) descriu millor la realitat. Argumenteu-ho.

2. El documental filosofia a la presó mostra com durant onze setmanes, set estudiants de dret i set presos dialoguen durant dues hores sobre la seva experiència vital (felicitat, justícia, responsabilitat, por) i sobre les possibilitats i dificultats de la reinserció. Mireu el [fragment](#) que va del minut 51:30 al 1:17 i responeu les preguntes que us plantejem tot seguit:

(Filosofia a la presó, <https://www.ccma.cat/tv3/alcanta/sense-ficcio/filosofia-a-la-presos/video/5562828/>)

- a) Per què l'Arnau Baulenas va sortir trist? Com descriu ell les persones preses?
- b) Hi ha un moment en què es fa una distinció entre les aparences i la realitat. Com es pot relacionar això amb la reinserció de presos? (potser caldrà esperar a veure tot el fragment per abordar una resposta a aquesta pregunta)
- c) Quines dues opcions hi ha per aconseguir la llibertat? Què està volent dir la persona presa amb *ponerse una máscara*? Expliqueu-ho i relacioneu-ho amb els dos camins que mostra l'esquema:



- d) Descriu quina problemàtica planteja la persona presa que està acusada per agressió sexual.



- e) Quines considereu que poden ser les causes de la problemàtica que heu descrit a d) (i les altres semblants que s'expliquen)? Quins són els riscos que poden tenir les conseqüències que es deriven d'aquesta problemàtica?
- f) Quina conclusió extreu l'Arnau Baulenas del que s'ha dit fins ara? Com ho argumenta?
- g) En un moment del fragment, algunes persones preses discuteixen sobre si és el mateix reconèixer la culpabilitat que firmar la conformitat. Informeu-vos sobre què vol dir firmar la conformitat i valoreu si és el mateix que reconèixer la culpabilitat o no. Recolzeu la vostra resposta en una argumentació.
- h) Quin tracte s'hauria de rebre, segons la persona presa, per rehabilitar-se?
- i) Segons vosaltres, qui ha de decidir el model de reinserció?
- j) Hi ha un moment que una de les estudiants pronuncia la següent idea «en un momento todos fuisteis libres, las herramientas las podíais escoger». Esteu d'acord amb aquesta idea? Per què?
- k) Quin raonament porta a l'Arnau a concloure que tots som víctimes?
- l) Considereu que les idees de j) i k) són compatibles? Intenteu formular el principi que regeix una i altra (el fonament en el qual es basa).
- m) *(Pregunta exclusiva per l'alumnat de 2n de batxillerat)*. Relacioneu la pregunta que fa la professora al moment 1:01:00 amb els tipus d'imperatius i els tipus d'accions respecte la seva relació amb el deure de Kant.
- n) Sintetitza en una frase la causa del desànim dels estudiants de dret.





- o) «Aïllar les persones no soluciona el problema» és una frase contundent de l'Arnau al documental. També parla de la *doble moral*. Partint d'aquests aspectes i pensant en el moment de la reinserció, què li preguntàrieu?
- p) Moment 1:11:00. Us sembla raonable aquesta visió?
- q) Moment 1:12:27. «¿qué reinserción estás pidiendo tu?» Valoreu quin conflicte generen les idees de p) i q) i establiu-ne una conclusió.
- r) Valoreu la transcendència que pot tenir per a les persones preses (alguns dels quals porten molts anys a presó) que l'alumna d'Esade els digui «**a mi me gustaría que llegerais a comprender** que el sistema (penitenciario) no es perfectos, entonces tu puede ser que hayas sido víctima de la imperfección del sistema».
- s) Reflexioneu amb la guia d'aquestes preguntes:
  - i) La posició des de la qual s'aborda el diàleg entre les persones preses i l'alumnat d'Esade és diferent. Quins problemàtiques penseu que poden haver sorgit d'aquesta situació?
  - ii) Ara, extrapolem-ho a la societat: les persones preses són les que han de ser reinsertades (o s'han de reinsertar) i l'alumnat d'Esade són la societat que els ha de reinsertar (o en la qual s'han de reinsertar). Utilitzeu les problemàtiques que heu anotat a l'apartat anterior per preveure les problemàtiques socials que pot comportar aquest procés.

3. Després de veure el fragment del documental i respondre les preguntes, mireu les vostres respostes de l'exercici 1 i modifiqueu-les si cal. Podeu afegir factors? Els podeu concretar? Endavant.



4. Llegiu [la següent notícia](#).

(Diari de Girona, <https://www.diaridegirona.cat/comarques/2015/02/01/caritas-i-suara-ofereixen-pisos-49214415.html>)

- a) Diguen quins són els requisits per tal que les persones preses puguin entrar al programa.
- b) Elaboreu tres preguntes que us sorgeixin de la lectura de la notícia. En Sergi Fortià coordina el projecte Suara, per tant, li podreu adreçar les vostres preguntes.
- c) Quin creieu que és el motiu pel qual és important el vincle que es genera amb les persones del pis? Dit d'altra manera, com penseu que es pot relacionar tenir bones relacions amb no tornar a cometre un crim?
- d) Segons la notícia, els pisos tutelats estan subvencionats amb diners de la Generalitat: diners públics. Quina problemàtica vinculada a la reinserció de les persones preses es podria derivar del fet que el jovent no pugui pagar el lloguer i que existeixin pisos com els que descriu la notícia? I què caldria per tal de resoldre aquesta problemàtica?

5. Després d'haver realitzat tota la tasca, penseu i elaboreu preguntes als ponents de la taula rodona relacionats amb la seva experiència professional al voltant d'aquesta problemàtica. Podeu recuperar i reformular preguntes que han anat sorgint al llarg del treball.





## Material 5 - Activitat de síntesi

### ACTIVITAT DE SÍNTESI: L'INFORME

#### OPCIÓ 1 (sobre 7)

Fer una síntesi general de la taula rodona, identificar les idees principals, les secundàries i com es relacionen entre elles.

#### OPCIÓ 2 (sobre 7)

Fer una síntesi temàtica de la taula rodona, triar un dels temes que han aparegut i aprofundir-hi, també aprofitant el que heu pogut aprendre realitzant les tasques prèvies a la taula.

#### OPCIÓ 3 (sobre 10)

Trobar dues idees que hagin aparegut a la taula rodona i que siguin polèmiques entre elles. Quines han estat aquestes idees? Qui i com les han defensat? Quin ha sigut el punt de conflicte? Des de quina posició parteix cada una d'elles? Valoreu-les i posicioneu-vos.

#### OPCIÓ 4 (sobre 10)

Identifiqueu una idea confusa que hagi aparegut durant la taula rodona que hagi exposat algun dels ponents. Qui l'ha dit? Com l'ha argumentat? En què es basa? Com la refutaríeu?



#### **12.4. Cultura avaluativa: instrument d'avaluació**

Aquesta rúbrica és un instrument d'avaluació formativa i acreditativa. En aquesta situació d'aprenentatge al tractar-se d'una diada condensada en un dia, l'alumnat no ha dut a terme cap activitat d'avaluació formadora.

La rúbrica és un bon instrument perquè l'alumnat entengui com ha estat avaluat i per què li correspon una nota concreta.

A la part de dalt de la rúbrica veiem les notes que es poden assolir, si es tria l'activitat que puntua sobre 10, l'alumnat pot aconseguir un 4, un 6, un 8 o un 10; si s'escull l'activitat que puntua sobre 7, l'alumnat pot aconseguir un 4, un 5, un 6, un 7. A sota apareixen els ítem avaluables i a la part de sota com es quantifiquen. A la part inferior també podem observar de quina manera penalitzaven a la nota les faltes d'ortografia.



Notes sobre 10	4	6	8	10
Notes sobre 7	4	5	6	7
Ítems avaluables	S'ha realitzat la tasca però no es respon adequadament al que demana l'enunciat, les idees es presenten de manera desendreçada i són poc consistents. No es fa servir un vocabulari adequat.	Es respon correctament l'enunciat.  Les idees que s'aporten són consistents i crítiques.  Les idees es presenten ben seqüenciades, de manera lògica i endreçada.  El vocabulari utilitzat és adequat i el registre és pertinent a la situació comunicativa.	Es respon correctament l'enunciat.  Les idees que s'aporten són consistents i crítiques.  Les idees es presenten ben seqüenciades, de manera lògica i endreçada.  El vocabulari utilitzat és adequat i el registre és pertinent a la situació comunicativa.	Es respon correctament l'enunciat.  Les idees que s'aporten són consistents i crítiques.  Les idees es presenten ben seqüenciades, de manera lògica i endreçada.  El vocabulari utilitzat és adequat i el registre és pertinent a la situació comunicativa.
<b>Si es detecten més de 6 faltes d'ortografia es descompta 1 punt.</b>		Es compleixen mitjanament tres dels quatre ítems.	Es compleixen mitjanament tots els ítems o en cas que algun no es compleixi mitjanament, es compensa perquè un altre està realment bé.	Es compleixen correctament tots els ítems.

TAULA 8. Rúbrica per avaluar l'activitat de síntesi.



## 12.5. Difusió de la proposta

Com que un dels objectius del projecte era modificar en certa manera la posició que tenia l'alumnat a l'entorn de les Ciències Socials i les Humanitats es va creure convenient impulsar una campanya de difusió del projecte per tal de generar expectativa al principi i mostrar resultats a posteriori. Es va tractar d'una sort d'estratègia de consolidació del projecte i de permeabilitzar la comunitat educativa. En cap cas es volia que la diada quedés aïllada, perquè es considerava que això hagués dificultat molt la seva capacitat d'incidència. Així doncs, les accions de comunicació van ser extensions de l'abast del projecte, el van complementar i matisar. S'explicaran les dues campanyes dividint-les entre *a priori* i *a posteriori*.

### 12.5.1. Campanya *a priori*

Per la campanya *a priori* es pretenia que l'alumnat i les famílies recordessin que el dia 17 de febrer hi hauria la I diada de les Ciències Socials i les Humanitats i per aquest motiu, es va triar un lema que es va anar repetint els dies previs a la diada *Ell hi serà/ella hi serà* en la publicació d'unes imatges de cada un dels ponents amb el seu nom i una breu descripció. Aquesta descripció volia fer palès que es tractava de persones expertes, amb bones posicions professionals. Amb una línia estètica i amb un rerefons eminentment descriptiu i emocional es volia captar l'atenció de l'alumnat i les famílies. El fet de publicar-ho a les xarxes socials, especialment a Instagram feia que l'alumnat i les famílies poguessin reaccionar, interaccionar amb la publicació, en aquest cas mitjançant *likes*. A continuació es mostren les publicacions que es van fer:

Iñaki Rivera Beiras - ELL HI SERÀ! L'Iñaki Rivera Beiras (1958) és jurista, professor de Dret a la Universitat de Barcelona i director de l'Observatori del Sistema Penal i Drets Humans des de



la seva creació fins a l'actualitat. Porta més de 30 anys sent crític amb el sistema penitenciari català. #ellhiserà #batxillerat



FIGURA 14. #ellhiserà Iñaki Rivera Beiras. FONT: Instagram escolapiacaldes

Félix Martín - ELL HI SERÀ! En Félix Martín és fiscal i Director de Formació de la Carrera Fiscal. Fàcilment el reconeixereu per la seva participació en el cas mediàtic de la Guàrdia Urbana. #ellhiserà #batxillerat





FIGURA 15. #ellhiserà Félix Martín. FONT: Instagram escolapiacaldes

Arnau Baulenas Bardia - ELL HI SERÀ! L'Arnau Baulenas va néixer a Caldes de Montbui però actualment es troba a El Salvador. És advocat defensor de dretas humans i coordinador jurífic al Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas - IDHUCA - #ellhiserà #batxillerat



FIGURA 16. #ellhiserà Arnau Bauleñas. FONT: Instagram escolapiacaldes

Domingo Estepa Camacho - ELL HI SERÀ! En Domingo Estepa forma part del Departament de Justícia ja que és el director del Centre Penitenciari Quatre Camins i prèviament ho havia estat a Lledoners. #ellhiserà #batxillerat





FIGURA 17. #ellhiserà Domingo Estepa. FONT: Instagram escolapiacaldes

Sergi Fortià Darder - ELL HI SERÀ! En Sergi Fortià, criminòleg, ens aportarà una mirada experta sobre la reinserció social de les persones que surten dels centres penitenciaris. Direcció múltiple de justícia a la Cooperativa Suara. #ellhiserà #batxillerat



FIGURA 18. #ellhiserà Sergi Fortià. FONT: Instagram escolapiacaldes

Mercedes Cid Miñán - ELLA HI SERÀ! La Sergenta Mercedes Cid és sotscap d'ela Unitat d'Investigació de l'ABP de Granollers. És llicenciada en psicologia, té un postgrau de capacitació en peritatge judicial psicològic. També ha treballat amb anterioritat de psicòloga, educadora social i funcionària a diversos centres penitenciaris. A nivell policial és una gran professional amb molts anys d'experiència liderant grups i unitats d'investigació



especialitzades en diverses tipologies delictives com atracaments, delictes contra la llibertat sexual, robatoris amb força, lesions, etc. #ellahiserà #batxillerat



FIGURA 19. #ellahiserà Mercedes Cid. FONT: Instagram escolapiacaldes

Finalment es va penjar a les xarxes socials i també per l'escola un cartell anunciant la I diada de les Ciències Socials i les Humanitats explicant el projecte de la taula rodona:

#ellahiserà #ellahiserà a una taula rodona a la I diada de les Ciències Socials i les Humanitats per donar visibilitat a aquestes disciplines i reivindicar la seva importància en l'anàlisi i comprensió de la realitat! Això passarà demà a la nostra escola! Prepareu-vos per gaudir i aprendre 😊 #caminemjunts #IdiadaCCSSH

Hi podem veure alguna reacció que felicitat la iniciativa:



FIGURA 20. Cartell, *I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats*. FONT: Instagram escolapiacaldes

### 12.5.2. Campanya *a posteriori*

Per tal de donar visibilitat a les temàtiques tractades a la taula rodona, es van fer un seguit de publicacions a posteriori. L'objectiu era seleccionar a mode de titular alguna idea que el ponent va expressar i acompanyar-la d'una explicació que matisés la postura i evidenciés la profunditat i complexitat del debat que es va abordar. Un dels objectius que perseguia aquesta campanya *a posteriori* era mostrar a l'alumnat la transcendència d'allò que en aquella taula rodona es va tractar i l'altre, era fer partíceps a les famílies, mostrant què havien estat treballant els seus fills i filles.

De manera diària, es van anar publicant unes imatges a Instagram amb la cara de la persona ponent, la frase titular i el seu nom i càrrec, en els comentaris, mitjançant l'etiqueta de



#Idiadaccssh s'explicava el seu posicionament. També es van utilitzar etiquetes generals i la del lema del curs #caminemjunts.

Les frases, en cap cas, van ser triades a l'atzar, la seva tria es va fer a la llum dels objectius d'aprenentatge que ens plantejàvem amb la situació d'aprenentatge i/o amb els objectius generals de la proposta, en síntesi: prestigiar les Ciències Socials i les Humanitats, evidenciar la seva funcionalitat a la societat actual i abordar la problemàtica del crim des d'una perspectiva analítica i crítica per comprendre'l i posicionar-nos-hi.

Iñaki Rivera - Director de l'Observatori del Sistema Penal i Drets Humans i professor a la Universitat de Barcelona. **«No es pot ensenyar a algú a caminar amb les cames lligades.»**

Durant la taula rodona d'ahir, a la #Idiadaccssh, l'Iñaki Rivera va explicar que si la finalitat que la justícia ha de perseguir és aconseguir que les persones que cometen crims es reinsereixin a la societat, no té massa sentit que estiguin aïllades, precisament, de la societat en què s'han de reinserir. No es pot ensenyar a algú a caminar amb les cames lligades. #batxillerat #taularodona #somedelsocial #caminemjunts



FIGURA 21. *No es pot ensenyar a algú a caminar amb les cames lligades.*  
FONT: Instagram escolapiacaldes



Félix Martín - Fiscal y director del Instituto de Formación del Ministerio Fiscal. **«El crimen es un fracaso, es un fracaso de la sociedad».**

A la taula rodona de la #Idiadaccssh en Félix Martín va animar l'alumnat a implicar-se en llocs de responsabilitat i feines vinculades a les Ciències Socials per millorar així el món en què vivim. #somedelsocial #caminemjunts #batxillerat #taularodona



FIGURA 22. *El crimen es un fracaso, es un fracaso de la sociedad.*  
FONT: Instagram escolapiacaldes



Arnau Baulenas - Advocat defensor de Drets Humans, Coordinador jurídic a IDHUCA, el Salvador. **«Contemplar, sense voluntat de justificar, que una persona victimària també pot ser víctima».**

Durant la #taularodona de la #Idiadaccssh l'Arnau Baulenas, entre d'altres coses, ens va explicar la complexitat dels conceptes "víctima" i "victimari" i com de connectats podien estar. Li agraïm la valentia de plantejar i evidenciar aquesta complexitat. #somedelsocial #caminemjunts #batxillerat



FIGURA 23. *Contemplar, sense voluntat de justificar, que una persona victimària també pot ser víctima.* FONT: Instagram escolapiacaldes





Domingo Estepa - Director del Centre Penitenciari Quatre Camins. **«Al 2022, a la presó, hi ha persones que no saben ni llegir ni escriure».**

Durant la seva participació a la #taularodona de la #Idiadaccssh en Domingo Estepa ens va explicar aspectes diversos de la realitat als centres penitenciaris. #somedelsocial #caminemjunts #batxillerat



FIGURA 24. Al 2022, a la presó, hi ha persones que no saben ni llegir ni escriure.  
FONT: Instagram escolapiacaldes



Sergi Fortià - Criminòleg. Direcció múltiple de justícia a la Cooperativa Suara. **«Parlar de “mai” o “sempre”, a les Ciències Socials, s’ha d’evitar».**

Valorar els matisos en l’anàlisi i la recerca vinculades a les Ciències Socials esdevé imprescindible. Entre d’altres, aquesta és una reflexió valuosa que ens va regalar en Sergi Fortià a la #taularodona de la #Idiadaccssh. #somedelsocial #batxillerat #caminemjunts



FIGURA 25. Parlar de “mai” o “sempre”, a les Ciències Socials, s’ha d’evitar.  
FONT: Instagram escolapiacaldes



Mercedes Cid - Sotscap de la Unitat d'Investigació de l'ABP Granollers. **«Al cos de mossos d'esquadra hi ha unitats per treballar la prevenció del crim».**

La Mercedes Cid, de la unitat d'investigació dels mossos d'esquadra ens va aportar informació a l'entorn de la tasca que realitzen. Amb la seva aportació vam poder conèixer més properament la seva tasca. Properament us indicarem com visualitzar el vídeo que recull l'experiència de la #taularodona a #batxillerat en el marc de la #Idiadaccssh.



FIGURA 26. *Als cos de mossos d'esquadra hi ha unitats per treballar la prevenció i del crim.*

FONT: Instagram escolapiacaldes



Finalment vam fer una publicació mostrant com poder veure el vídeo de la taula rodona:

Ja teniu disponible a #youtube el vídeo de la taula rodona sobre el crim que es va realitzar durant la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats #Idiadaccddh esperem que el gaudiu i pugueu aprendre tant com nosaltres. #batxillerat #caminemjunts



FIGURA 27. Disponibilitat de la gravació de la taula rodona a youtube.  
FONT: Instagram escolapiacaldes



## **APARTAT 13. Discussió de resultats**

*Mientras las anclas estén echadas,  
cualquiera que sea el rumbo de las cosas,  
nos libraremos del naufragio.*

*Boecio*

Caldrà classificar els resultats de la proposta en dos blocs: aquells resultats que fan referència als objectius generals de la proposta contemplats a l'apartat 3 del capítol I i els objectius específics de la situació d'aprenentatge. Es començarà per l'avaluació dels objectius específics per acabar avaluant els objectius generals, d'aquesta manera, partint d'allò concret s'arribarà a poder comprendre l'anàlisi global.

### **13.1. Resultats específics vinculats als objectius d'aprenentatge**

L'avaluació dels resultats específics es farà mitjançant els objectius d'aprenentatge de la situació d'aprenentatge plantejada en aquest mateix capítol. Les evidències d'aprenentatge són els treballs que l'alumnat va entregar al final de la diada. També es trindran en compte les valoracions que va fer el professorat que va acompanyar l'alumnat durant les activitats que vam dissenyar i proposar.

A nivell quantitatiu, cal destacar que el 32,4% de l'alumnat va triar una opció que puntuava sobre 7 i per tant, amb un nivell de complexitat més baix i el 68,2% de l'alumnat va triar una opció que puntuava sobre 10, amb un nivell més exigent. Es van puntuar un total de 107 tasques i les notes van oscil·lar entre el 4 i el 10 sobre 10, essent la mitjana de 7,3. El percentatge d'alumnat que no va aprovar la tasca de síntesi és del 0,7%.

Endinsant-nos en una avaluació de caire qualitatiu, anirem comentant el nivell d'assoliment dels objectius d'aprenentatge. Els graus d'assoliment que indicarem són els següents:



- No assolit
- Assolit satisfactòriament, la qual cosa implicaria un nivell d'assoliment bàsic que ha requerit l'ajuda de l'adult.
- Assolit notablement, la qual cosa implicaria un nivell d'assoliment autònom i adequat.
- Assolit excel·lentment, la qual cosa implicaria un nivell d'assoliment rellevant pel que fa a habilitats complexes relacionades amb el pensament crític i la creativitat.

**1. Avaluar i generar arguments relacionats amb la problemàtica del crim per expressar opinions i sostenir hipòtesis tot evitant els dogmatismes.**

NIVELL D'ASSOLIMENT: Satisfactori

En els treballs de l'alumnat se segueixen observant certes dificultats a l'hora d'avaluar críticament els discursos i a l'hora d'identificar problemes filòsofics. Una de les problemàtiques principals és la confusió que s'evidencia en algunes estructures argumentatives. Valorem positivament la capacitat que mostra part de l'alumnat en la distinció entre sabers que aporten certesa i aquells que no, és a dir, en validar certs arguments.

**2. Interpretar, generar i comunicar qüestions relacionades amb la problemàtica del crim a partir de la selecció i l'anàlisi rigorosa de les fonts per produir i comunicar tesis personals i desenvolupar una actitud reflexiva i crítica vers les institucions relacionades amb el crim.**

NIVELL D'ASSOLIMENT: Notable



En els treballs de l'alumnat es pot observar certa autonomia a l'hora de plantejar una recerca filosòfica sobre alguna temàtica vinculada a la problemàtica del crim que es derivava de la taula rodona, a més a més, generalment s'ha fet un bon ús de les fonts tractades.

En la majoria dels treballs de l'alumnat s'evidencia una demostració d'un bon ús dels procediments elementals de la recerca filosòfica. S'identifiquen bé les fonts confiables, ara bé, cal fer una lectura més analítica que possibiliti una visió crítica cap a elles. Val a dir, que una petita part de l'alumnat sí que ha tingut la capacitat d'interpretar-les críticament.

**3. Conèixer les posicions argumentatives vinculades a la problemàtica del crim, per poder dialogar-ne i construir opinions crítiques.**

NIVELL D'ASSOLIMENT: Excel·lent

Tot i que no es pot afirmar en cap cas que tot el conjunt de l'alumnat construís opinions crítiques, el nostre indicador d'avaluació contemplava més aviat la participació oberta, compromesa i respectuosa en les activitats de diàleg i per tant, en base a aquest indicador, podem afirmar que sí que es va assolir excel·lentment.

**4. Avaluar de manera transdisciplinària la problemàtica del crim per analitzar-la i prendre una posició compromesa amb la convivència social.**

NIVELL D'ASSOLIMENT: Excel·lent

L'alumnat va poder desenvolupar una concepció complexa i no dogmàtica de la problemàtica del crim mitjançant les eines d'anàlisi filosòfica. Els matisos que van aportar les persones que van participar a la taula rodona van contribuir notablement a l'assoliment d'aquest objectiu.



Generalment, l'alumnat també va ser hàbil a l'hora de desenvolupar un posicionament en relació a la problemàtica del crim coherent amb una visió inclusiva i una mirada comprensiva cap a la necessitat de la reinserció.

**5. Comprendre i interpretar textos expositius i argumentatius, escrits i orals a l'entorn de la problemàtica del crim tot identificant la intencionalitat comunicativa per contruir coneixement i formar-se una opinió pròpia.**

NIVELL D'ASSOLIMENT: Notable

Generalment es va efectuar una bona comprensió de la taula rodona i dels documents previs que l'alumnat va treballar per preparar-la. S'observen, en els treball de l'alumnat, evidències d'identificació del sentit global i l'estructura dels textos (tant orals com escrits). Globalment, es va comprendre i assimilar el contingut de les intervencions dels ponents a la taula rodona.

**6. Produir textos orals amb rigor, coherència, fluïdesa i registre adequat sobre la problemàtica del crim per participar en interaccions orals en el context social del treball col·laboratiu.**

NIVELL D'ASSOLIMENT: Excel·lent

Durant la diada, l'alumnat va ser capaç d'exposar i argumentar de manera oral qualsevol informació que es derivava de la situació d'aprenentatge plantejada. Van participar de manera activa i adequada en les interaccions orals, adequant el grau de formalitat pertinent a la situació comunicativa de casa cas, fent ús evident de les estratègies de cooperació conversacional i d'actituds de cortesia lingüística, especialment pel que fa a l'ús social i





vehicular de la llengua catalana i la llengua espanyola, entenent que alguns dels ponents no dominaven el català.

**7. Adquirir un vocabulari ric i precís a l'entorn de la problemàtica del crim per poder comunicar el propi posicionament de manera clara i precisa.**

NIVELL D'ASSOLIMENT: Satisfactori - notable

Si bé és cert que en la comprensió de les activitats prèvies a la taula rodona i en el desenvolupament de la mateixa es va promoure un ús del vocabulari tècnic i específic vinculat a la problemàtica del crim i que això en cap cas va dificultar la comprensió dels enunciats o de la taula rodona en sí, no podem afirmar que l'alumnat va adquirir aquest vocabulari de manera considerable ja que, generalment, en les seves produccions escrites no se'n fa un ús explícit més enllà de termes com «drets processals» o «jurat popular».

**8. Produir textos escrits, coherets, cohesionats, adequats i correctes sobre la problemàtica del crim per poder exposar i argumentar els aprenentatges realitzats.**

NIVELL D'ASSOLIMENT: No assolit

S'evidencia, generalment, en els treballs de l'alumnat una certa dificultat a l'hora de posar les idees per escrit, no hi ha un domini autònom dels mitjans de cohesió discursiva, manca precisió lèxica i també correcció ortogràfica. Un nombre considerable de treballs contenien seqüències agramaticals, quan, d'entrada, les persones autores, és a dir, l'alumnat, en són parlant habituals. El sentit global del text es comprèn però al nivell d'enriquiment que exigeix



el batxillerat, amb una mirada purament lingüística, no podem afirmar que l'expressió escrita estigui assolida.

**9. Seleccionar, contrastar i citar adequadament la informació vinculada a la problemàtica del crim per conèixer aquesta problemàtica, valorar-la i prendre'n part.**

NIVELL D'ASSOLIMENT: Notable

L'alumnat ha estat capaç d'elaborar els treballs de manera autònoma, en diferents suports (digital i físic) a partir de localitzar, seleccionar i contrastar informació procedent de diferents fonts (orals i escrites); ha estat capaç també de calibrar-ne la fiabilitat i la pertinència en funció dels objectius de lectura; i reelaborar-la i comunicar-la adoptant un punt de vista respectuós amb l'autoria de les fonts, fent-ne la citació pertinent.

**10. Conèixer de quina manera els mitjans de comunicació tracten la problemàtica del crim per tal d'adoptar un punt de vista analític i crític amb la intencionalitat comunicativa d'aquests mitjans.**

NIVELL D'ASSOLIMENT: Notable

L'alumant, mitjançant la consulta d'algunes notícies de premsa van poder avaluar-les, veient el tractament informatiu que es feia de la problemàtica del crim, observant diversos punts d'enfocament periodístic.

**11. Utilitzar la capacitat del diàleg i escolta per treballar la problemàtica del crim i cercar conjuntament propostes creatives per a la construcció d'una societat justa.**



NIVELL D'ASSOLIMENT: Notable

L'alumnat va poder observar i analitzar, en alguns casos, mitjançant elements lingüístics, com l'ús de la llengua podia condicionar la manera com nosaltres interpretem un fet. Es van adonar de la importància de la precisió en les paraules per parlar de problemàtiques socialment tan sensibles com pot ser el crim, sobretot en la reflexió que van fer sobre l'agentivitat en el verb *reinsserir*. A més a més, va ser una jornada impregnada de diàleg, fent així ús de la llengua en la recerca de consensos en l'àmbit educatiu i social.

L'assoliment d'aquests objectius d'aprenentatge està estretament lligat al plantejament logístic de la diada i especialment al de la situació d'aprenentatge, per aquest motiu, a continuació, mostrarem els resultats de l'enquesta que vam passar al professorat (6 membres) que va acompanyar l'alumnat a l'aula durant el desenvolupament de les activitats. Les puntuacions estan escalades de l'1 al 5, essent l'1 una mala valoració i el 5 la valoració més alta. Cal recordar que aquest professorat no va preparar la diada, n'era el dinamitzador, per tant, era important que estigués segur d'allò que havia de fer per tal que tot es desenvolupés com calia.

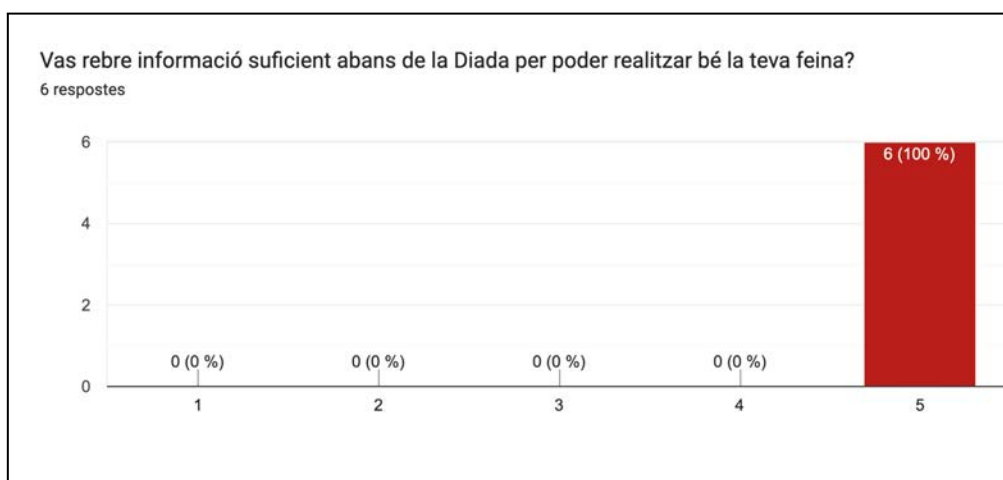


FIGURA 28. Valoració del professorat de la informació rebuda.

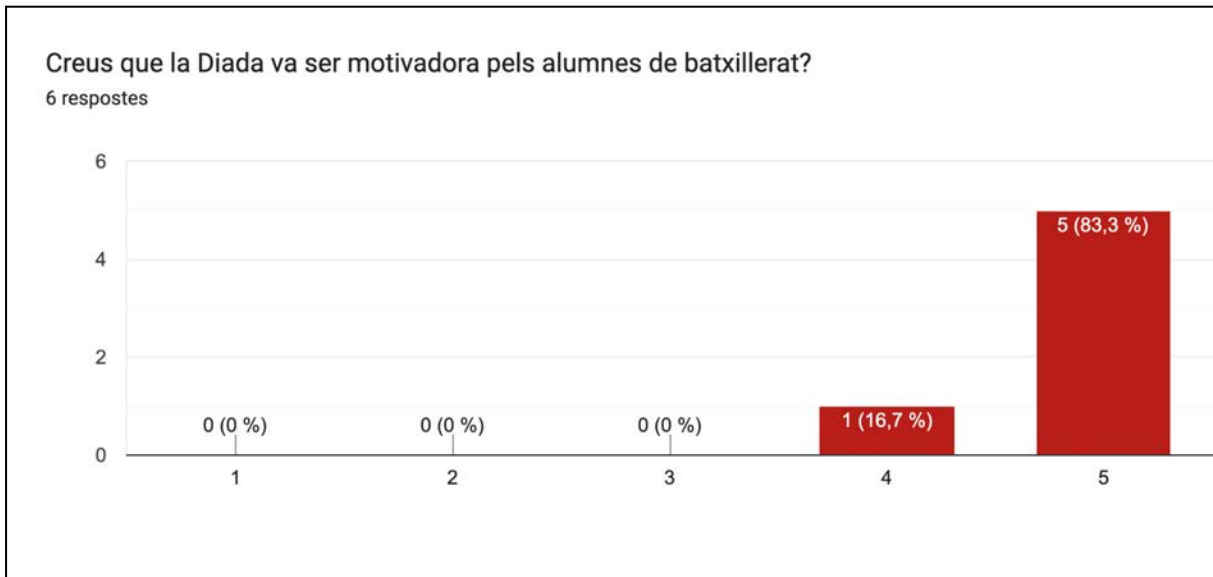


FIGURA 29. Valoració del professorat de la motivació causada per la Diada.

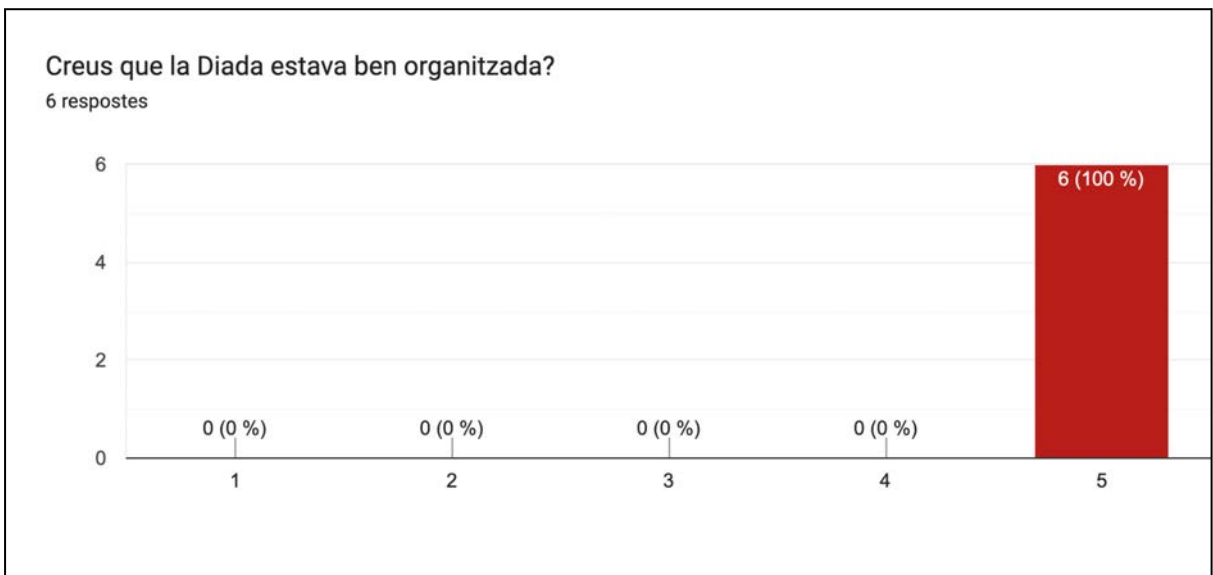


FIGURA 30. Valoració del professorat de la organització de la Diada.

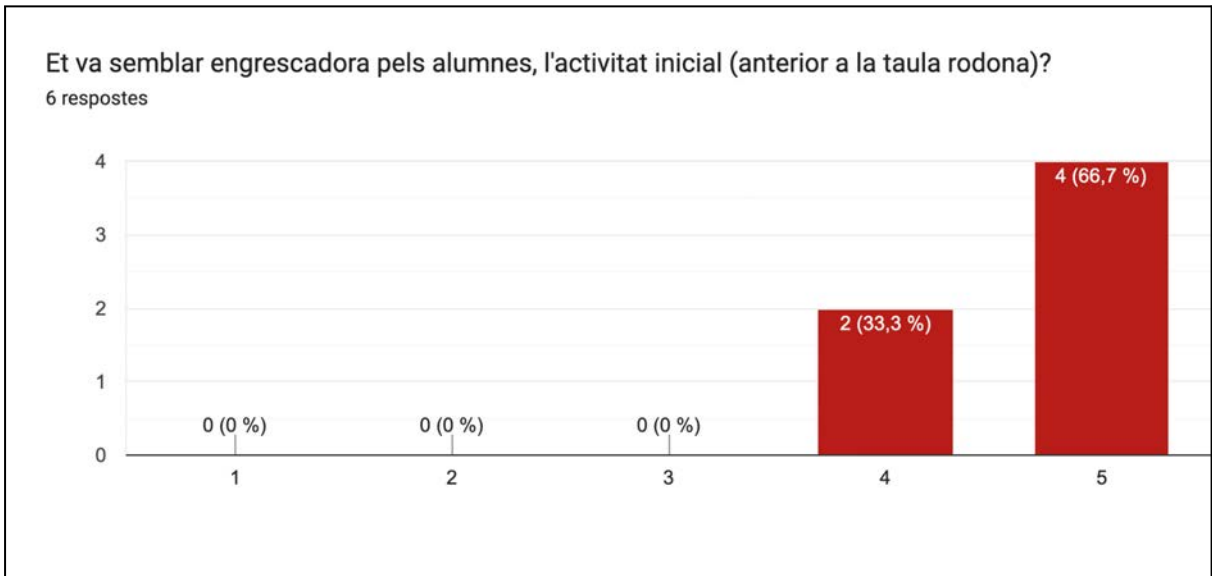


FIGURA 31. Valoració del professorat de l'activitat inicial.

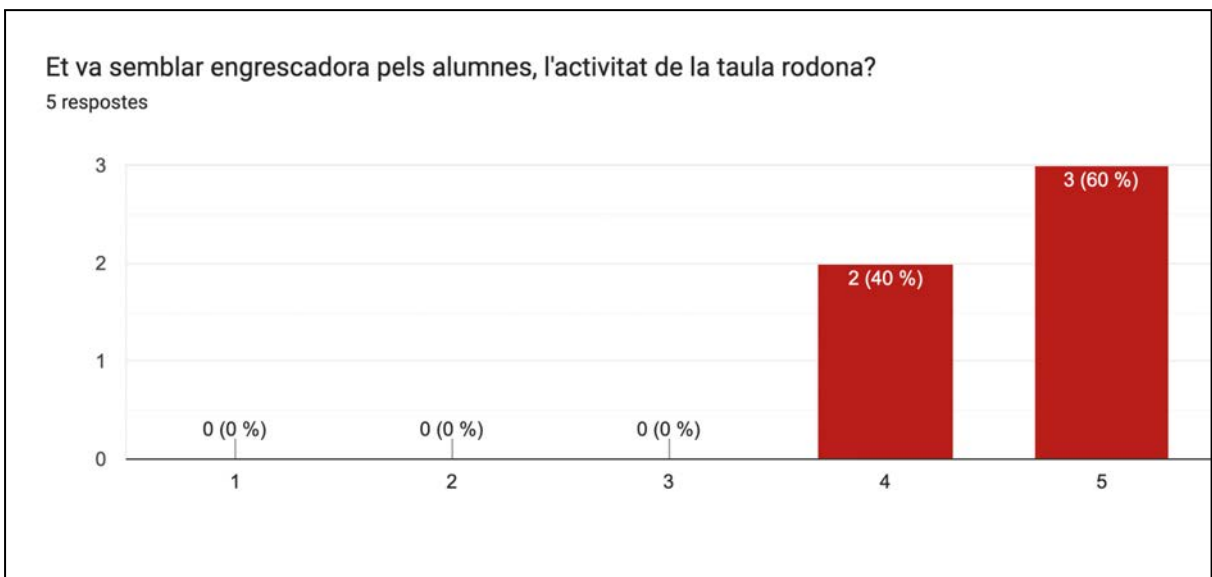


FIGURA 32. Valoració del professorat de la taula rodona.

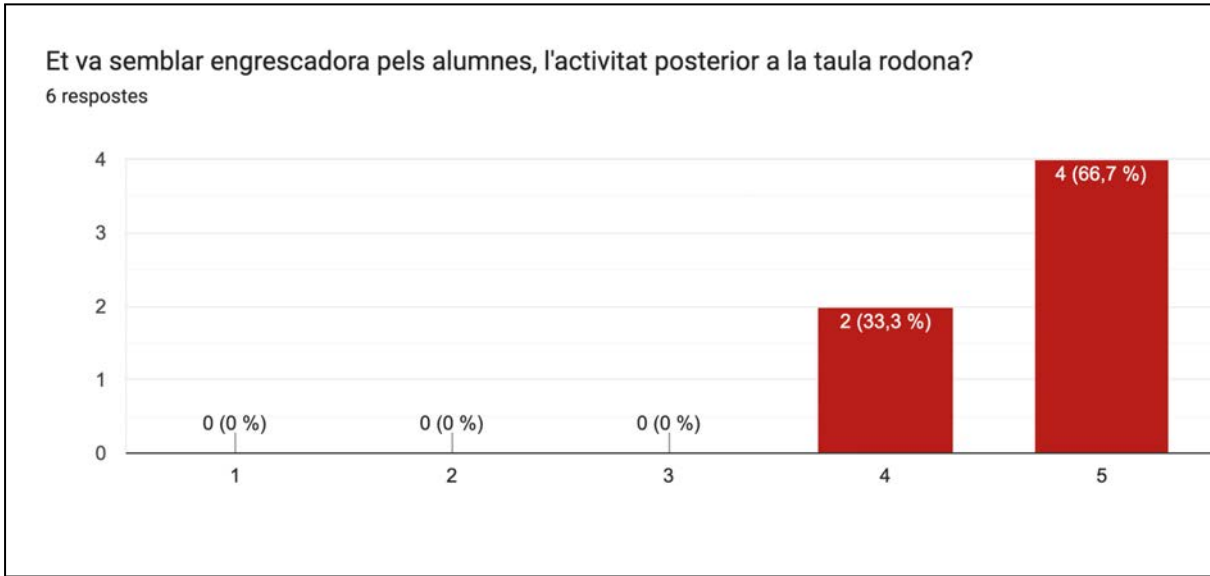


FIGURA 33. Valoració del professorat de l'activitat de síntesi.

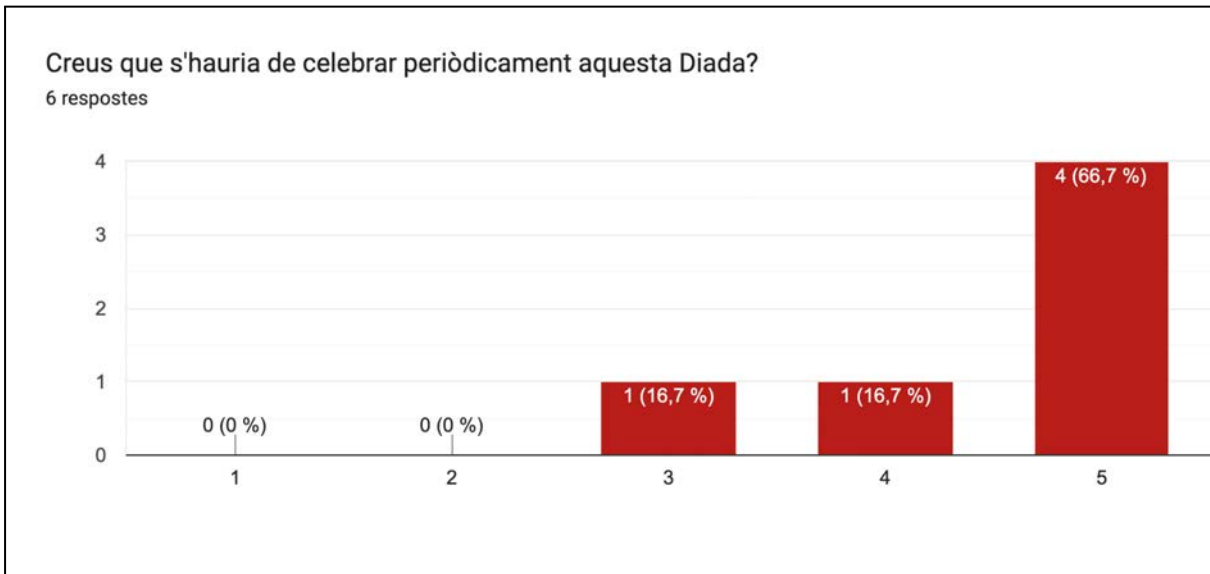


FIGURA 34. Valoració del professorat de la repetició de la Diada.

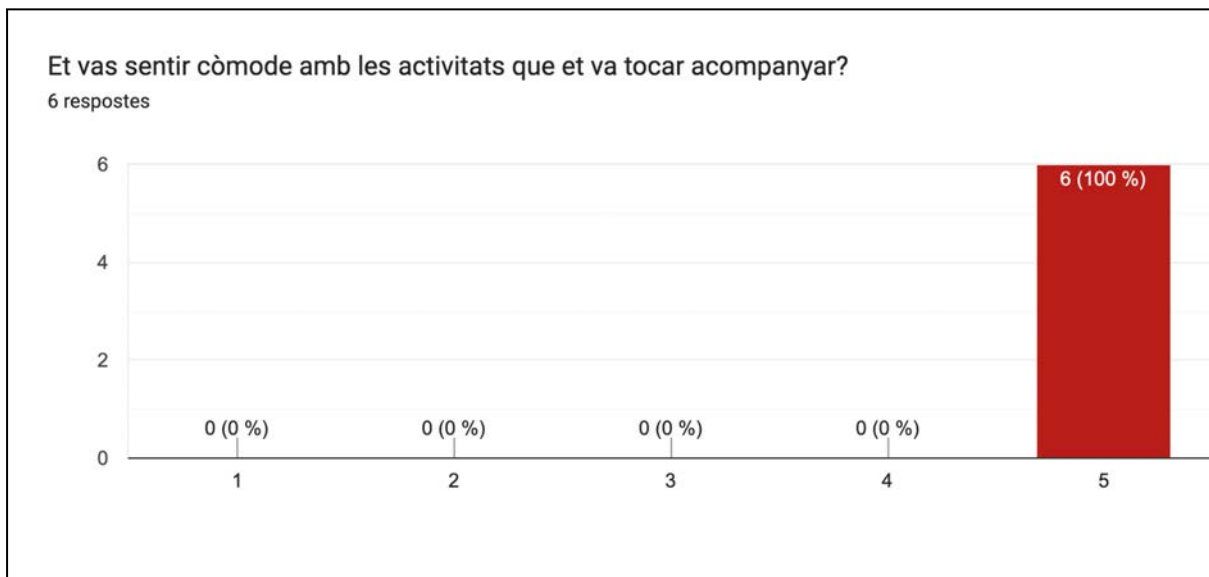


FIGURA 35. Valoració del professorat de la seva participació.

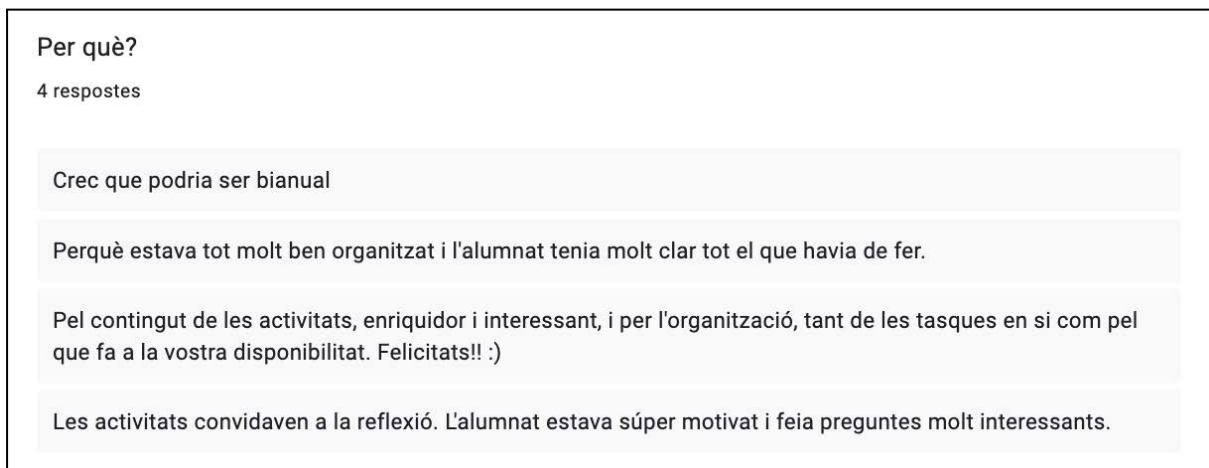


FIGURA 36. Valoració qualitativa del professorat.

Així doncs, l'assoliment dels objectius d'aprenentatge està relacionat amb aquests factors logístics i contextuals:

- Bona comunicació amb l'equip docent i coneixement de les tasques a realitzar.
- Bona organització acadèmica de la diada.
- Comoditat amb l'estil d'activitats i la tasca del docent (acompanyant).



- Plantejament d'una situació d'aprenentatge motivadora per a l'alumnat.
- Plantejament d'activitats didàctiques significatives per a l'alumnat.

### **13.2. Resultats generals vinculats als objectius del projecte**

Per tal de comentar l'avaluació dels objectius generals, recorrerem a evidències literals de la valoració que l'alumnat va fer de la I diada de les Ciències Socials i les Humanitats.

#### **1. Evidenciar que les professions vinculades a les Ciències Socials i les Humanitats possibiliten l'èxit laboral i tenen un impacte social.**

Totes les persones seleccionades per a la taula rodona evidencien, en elles mateixes que les Ciències Socials i les Humanitats possibiliten l'èxit laboral ja que totes elles ocupaven llocs de treball rellevants en la societat. A més a més, totes elles ocupen càrrecs que tenen una repercusió directa en la gestió, tractament i millora de la societat.

A continuació, es presentaran aquestes dades en forma de taula per clarificar-les:





Persona professional	Evidència de l'èxit laboral	Impacte social del seu càrrec
Domingo Estepa	Director de la presó Quatre Camins	La presó és una eina que té el Departament de Justícia per tractar la problemàtica del crim.
Iñaki Rivera	Professor titular d'Universitat Director d'un centre de recerca reconegut per la Generalitat de Catalunya: l'Observatori del Sistema Penal i Drets Humans.	L'Observatori del Sistema Penal i Drets Humans treballa per tal de garantir els drets de les persones preses i afavorir un bon tracte cap a elles.
Arnau Baulenas	Coordinador jurídic del Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (IDHUCA)	La IDHUCA treballa al costat de la ciutadania per defensar-la davant la corrupció i els abusos de poder que hi ha al Salvador.
Mercedes Cid	Sergenta sotscap de la Unitat d'Investigació de la comissaria de Mossos d'Esquadra de Granollers, referent territorial de l'àrea del Vallès Oriental.	Treballa per fer front a tipologies delictives com atracaments, delictes contra la llibertat sexual, robatoris amb força, etc.
Sergi Fortià	Director de la Unitat Dependent de l'Alt Emportà i del Pis de Reinserció de la Cooperativa SUARA. Representant vocal de Justícia i Tercer Sector del Col·legi Oficial de Criminologia de Catalunya (COCC).	La tasca de la cooperativa SUARA és imprescindible per la reinserció de les persones preses i per tant, per evitar que siguin reincidents, això beneficia les persones preses i també a la ciutadania en general, perquè implica un delinqüent menys.
Félix Martín	Director de l'Institut de carrera Fiscal.	La formació dels fiscals és rellevant ja que són ells la institució estatal que representa els interessos de la comunitat mitjançant la investigació de delictes i protecció dels testimonis i les víctimes.

TAULA 9. Èxit professional i impacte social dels ponents a la taula rodona de la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats.



En les valoracions de l'alumnat es pot evidenciar aquesta presència de professionals:

«Cal considerar l'oportunitat d'haver assistit a una taula rodona protagonitzada per persones expertes i experimentades sobre les temàtiques tractades, ja que ofereixen informació sobre casuístiques reals en primera persona».

Alumna de 2n de batxillerat, modalitat tecnològica.

«Tractar aquestes temàtiques de manera grupal i alhora poder-ne aprendre de professionals en cada àmbit em va semblar molt encertat».

Alumna de 2n de batxillerat, modalitat ciències de la salut.

## **2. Mostrar que les Ciències Socials i les Humanitats són útils a la societat per millorar la funcionalitat del món en què vivim.**

El fet de partir d'un problema social rellevant, que a més a més, va ser triat per l'alumnat mitjançant un procés participatiu, per tant, ens permet concloure que el coneixen i en certa manera els és proper i veure'n tot l'entramat va fer evident la necessitat d'abordar-lo. Davant d'aquesta circumstància, el fet de veure diversos professionals i l'especificitat de la tasca de cadascú va fer adonar l'alumnat de la importància d'aquestes professions especialitzades per resoldre el crim. Així doncs, resulten necessaris els professionals vinculats a les disciplines de Ciències Socials i Humanitats per viure en societat.

«Aquesta diada brinda l'oportunitat de raonar i discutir sobre fets que ens afecten com a societat i també com individus, cosa molt interessant per l'alumnat. És per això que considero molt necessària la realització d'aquesta jornada.»

Alumna de 2n de batxillerat, modalitat ciències de la salut.



«Els crims han existit sempre a les societats i molt poques vegades ho hem parlat a l'escola, conèixer aquestes coses fa que potser nosaltres ens plantejem estudiar estudis que tinguin a veure amb el crim o altres funcions, com la d'advocat o fiscal.»

Alumnes de 1r de batxillerat, modalitat ciències socials.

**3. Constatar que les Ciències Socials i les Humanitats no són disciplines purament memorístiques i el seu treball i estudi mobilitza habilitats de pensament complexes.**

En el desenvolupament de la situació d'aprenentatge l'alumnat no ha realitzat cap tipus d'activitat de caire memorístic. El plantejament de la I Diada de les Ciències Socials en el model de situació d'aprenentatge ja força el tractament competencial dels sabers. A més a més, la contextualització de la problemàtica també afavoreix la superació dels aprenentatges purament memorístics. El plantejament d'algunes de les activitats com un ABP (aprenentatge basat en problemes), com és el cas del crim de la Guàrdia Urbana obliga a la mobilització d'habilitats de pensament complexes com l'anàlisi; l'elaboració d'hipòtesi explicatives; raonar condicionalment; esbrinar; fer inferències; establir relacions de causa-efecte, entre finalitat i mitjans o analògiques i sistematitzar-les.

«Fomentar la idea de la necessitat de raonar i aprendre com a eina per la construcció d'un pensament crític i propi és imprescindible per formar estudiants amb un futur prometedor i penso que introduir activitats com aquestes és una de les maneres per fer-ho».

Alumna de 2n de batxillerat, modalitat ciències de la salut.

«Hi ha qüestions que no poden ser resoltes mitjançant estris de laboratoris com el flascó d'Erlenmeyer o l'ús de buretes, (...) hi ha problemes als quals no podem arribar a una solució



exacte, (...) ens referim als “problemes especulatiu”, és a dir, problemes relacionats amb la moral, la justícia, la política, la filosofia, entre d’altres. Respecte aquest tipus de problemes, únicament podem aspirar a obtenir-ne una solució aproximada i per això disposem de les ciències socials. Així doncs, és absolutament necessari fer una jornada de les ciències socials per tal d’engrescar als alumnes a interessar-se per qüestions fonamentals en les nostres societats.»

Alumne de 2n de batxillerat, modalitat ciències socials i humanitats

**4. Generar interès per les disciplines vinculades a les Ciències Socials per generar en l’alumnat actituds de compromís social.**

La totalitat de l’alumnat va valorar positivament la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats, la qual cosa és el primer pas per assolir aquest objectiu que ens plantejàvem. El fet que no es pugui establir una diferència entre la valoració que en fa l’alumnat de les diverses modalitats que es cursen a l’escola: Ciències de la Salut, Ciències Socials i Humanitats i Tecnològica fa que puguem afirmar que hi ha hagut interès generat ja que, si bé és cert que l’alumnat que va triar la modalitat de Ciències Socials i Humanitats ja ha mostrat evidències de la seva predisposició cal a aquestes disciplines amb la seva tria, l’alumnat de les altres dues modalitats no.

Així doncs, podem valorar aquest aspecte en les valoracions d’algunes persones alumnes de modalitats distintes a les Ciències Socials i les Humanitats:

«La diada de les Ciències Socials va ser la perfecta idea i oportunitat per demostrar que no només les ciències naturals poden ser estimulants i divertides.»

Alumna de 2n de batxillerat, modalitat ciències de la salut



«La interdisciplinarietat resulta una capacitat fonamental en el món divers i complex en què vivim. És per aquest motiu que fomentar la Jornada de les Ciències Socials a l'escola, pot ajudar a formar-se i a enriquir-se en àmbits poc freqüentats durant l'escolarització.»

Alumna de 2n de batxillerat, modalitat tecnologia

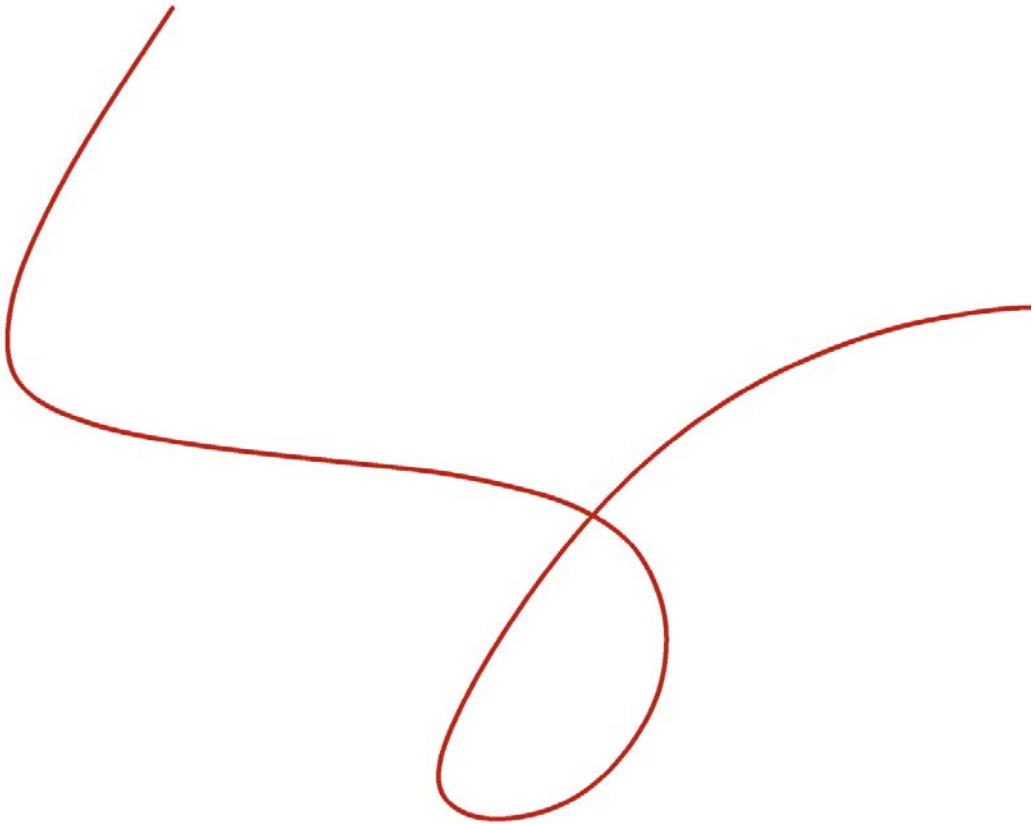
«Mitjançant aquesta diada hem pogut adonar-nos que a causa de les nostres creences i tradicions hem acceptat inconscientment l'assumpció que vivim en un estat totalment democràtic i hem vist la necessitat d'una millor consciència de la nostra realitat per poder ser capaços d'exercir els nostres drets i canviar la nostra societat.»

Alumne de 1r de batxillerat, modalitat tecnologia

Després d'aquesta discussió de resultats, es pot afirmar que la proposta dissenyada i implementada ha assolit parcialment o total els seus objectius.



## CAPÍTOL V. CONCLUSIONS: Entrecreuant trames i ordits



*En el capítol V., que correspon a les conclusions posarem fil a l'agulla i cosirem un entramat que combini ordits i trames. Considerem que d'una banda tenim l'aprenentatge competencial, per altra banda els sabers de les Ciències Socials, en aquest cas, contextualitzats a la problemàtica del crim. En aquest punt, la Filosofia, com a disciplina de 2n grau ens permet oferir un enfocament competencial, la filosofia ens ofereix eines metodològiques per analitzar problemes socialment rellevants i posicionar-nos-hi. Aquest teixit de competències, que contenen sabers i que s'han construït mitjançant habilitats com l'anàlisi, la síntesi, el pensament crític constitueixen un plantejament de formació integral de la persona.*



## **L'ORDIT: Per un aprenentatge competencial**

Després del desenvolupament de la proposta que aquí hem presentat, de l'anàlisi dels resultats contemplat el nivell d'assoliment dels objectius d'aprenentatge que ens plantejàvem a la situació d'aprenentatge i de la validació dels objectius generals de la proposta, sobretot mitjançant la valoració que en van fer els destinataris, és a dir, l'alumnat, ens posicionem fermament a favor d'un enfocament competencial dels aprenentatges.

L'enfocament competencial dels aprenentatges garanteix que siguin significatius i el que considerem més important: la seva significativitat no respon (només) a criteris d'utilitat, sinó que la seva rellevància ve donada pel fet d'estar contextualitzat i partir de problemes socials que ens són coneguts i pels quals no tenim solucions màgiques, ja ho preguntava retòricament un alumne a la seva valoració: «Sabíeu que hi ha problemes a la solució dels quals no podem arribar de forma exacta? Doncs sí, existeixen, i ens referim als *problemes especulatius*, és a dir, problemes relacionats amb la moral, la justícia, la política, la filosofia, entre d'altres. Respecte aquest tipus de problemes, únicament podem aspirar a obtenir-ne una solució aproximada». L'obtenció d'aquesta solució aproximada que ell planteja és el repte que motiva un aprenentatge competencial.

Un dels objectius bàsics de l'aprenentatge competencial és desenvolupar eines per seguir aprenent al llarg de la vida, aspecte irrenunciable des del paradigma des del qual nosaltres entenem la nostra tasca docent. Si l'educació ha de ser una eina de desenvolupament per comprendre i viure en el món, els canvis constants de la nostra societat requereixen que l'aprenentatge també ho sigui: l'alumnat, com a ciutadania, ha de formar-se per adaptar-se i participar de forma activa en els nous reptes que li vagin sorgint al llarg de la vida, aquest és el veritable sentit d'*aprendre a aprendre*.



A més a més, el desenvolupament d'un aprenentatge competencial és el que possibilitarà l'autonomia i la llibertat positiva davant l'excessiva informació que ens arriba en les societats hiperconnectades.

Considerem que els punts forts de la nostra proposta es correlacionen directament amb els quatre supòsits dels quals partíem pel que fa al desenvolupament de la persona. En primer lloc, assumint que les persones es desenvolupen al llarg de la seva vida, entenem que la situació d'aprenentatge que hem plantejat contribueix al seu desenvolupament, especialment en l'etapa en què es troben, que han de començar a plantejar-se les seves opcions de futur i per tant, tenir models com els experts que van participar de la taula rodona, és un bon mitjà per treballar-ho. En segon lloc, si partim del principi que la psicologia d'una persona engloba molts àmbits: les relacions socials, les emocions, les percepcions, les representacions mentals, a la creativitat, al discurs lògic, la comunicació, etc. no podem plantejar un altre model d'ensenyament-aprenentatge que no sigui competencial. En tercer lloc, assumint que el desenvolupament humà només s'entén en relació a la cultura en què es viu i es participa, cal que l'acció didàctica es desenvolupi sota els paràmetres d'un context determinat i per tant, ens recolzem de nou en la competencialitat, en un procés que no s'interromp mai, en el qual la persona es va transformant mitjançant la seva relació amb l'entorn i, alhora, la seva participació en l'entorn, el modifica; sorgeix d'aquí el compromís per a la participació activa en la comunitat. I finalment, el quart principi que no ens permet plantejar l'acció didàctica d'una manera que no sigui competencial és l'assumció que ensenyament-aprenentatge són processos que es retroalimenten, i per tant, no es pot concebre el desenvolupament humà (ni social) sense pensar en les pràctiques que es despleguen per tal de promoure'l i, alhora, no podem comprendre les pràctiques educatives que s'ha dissenyat socialment sense tenir en compte la concepció de desenvolupament que hi ha al darrere, aquí, el context i la problemàtica seleccionada són crucials: treballar la qüestió del crim és prevenció i alhora resolució.





Un altre aspecte a tenir en compte i que considerem important remarcar és el fet que l'aprenentatge competencial porta intrínsec el protagonisme de l'alumnat en el procés d'adquisició i per tant, obliguen a un plantejament didàctic inclusiu: no tots i totes som iguals i no tots i totes aprenem igual. Atendre la diversitat que tenim a l'aula per assumir que viure en societat vol dir conèixer, comprendre i integrar aquesta diversitat és un dels objectius bàsics que ha de perseguir l'escola que treballa competencialment. En aquest aspecte, cal assumir que en la proposta que aquí hem exposat, un 0,7% de l'alumnat no va arribar al nivell d'assoliment dels objectius d'aprenentatge; cal seguir revisant i millorant la nostra tasca com a docents per tal de reduir aquest percentatge a 0.

L'ordit, per un aprenentatge competencial, vol assenyalar simbòlicament com, aquest conjunt de fils llargs que es mantenen en tensió en un marc o teler (context) són el plantejament competencial dels aprenentatges, als quals s'inserirà transversalment, entremig d'ells, la trama. Normalment hi ha múltiples fils d'ordit individuals en una tela, com normalment hi ha diverses competències que s'han de tensar (adquirir) en els processos d'ensenyament-aprenentatge: com que l'ordit es manté sota tensió extrema durant el procés de teixir, els fils de l'ordit han de ser resistents, com també ho ha de ser el plantejament competencial, que és la bastida mitjançant la qual es projectarà l'edifici de l'aprenentatge (i per tant, del desenvolupament).



## LA TRAMA: Per un ensenyament rigorós

A l'entorn del tissatge, la trama (trama tèxtil), és el fil que es fa passar a través de l'ordit (en sentit transversal) per crear un teixit o una tela. El terme «trama» s'utilitza de vegades metafòricament, per exemple, «la trama d'una novel·la», «la trama d'una obra de teatre». S'utilitza com a metàfora de l'estructura subjacent que es va trenant de mica en mica al llarg de l'obra. L'aspecte que nosaltres hem volgut copsar a mode de trama en el redactat d'aquest projecte-memòria és el convenciment que la institució de l'escola no pot deslliurar-se de ser un espai-temps on es possibiliti l'adquisició de sabers: els sabers són la nostra trama.

Amb l'exemple dels ponents com a persones d'èxit professional i com a persones expertes en el seu àmbit, la qual cosa vol dir, novament, *com a persones d'èxit laboral*, volíem mostrar que l'expertesa és un valor que cal reivindicar. Com ja hem anat assenyalant, l'expertesa no s'ha de confondre amb la reivindicació exclusiva d'un coneixement fragmentat, és més aviat una qüestió de rigor.

Des d'una perspectiva humil i honesta, un altre aspecte que voldríem comentar és que considerem que la causa per la qual nosaltres docents, hem pogut dissenyar una situació d'aprenentatge com aquesta, que assumim validada per l'alumnat i el professorat, és la possessió de coneixements i la consciència de saber des de quins marcs epistemològics els projectem. A més a més, havent emprès una trajectòria formativa rigorosa i sabent-nos aprenents de tot, volem també modelar la mirada de l'alumnat cap al saber: ells i elles saben el nostre posicionament vers l'aprenentatge.

Per altra banda, considerem notori recordar que adquirir sabers no vol dir acumular dades sense sentit, venim de fer prèviament una ferma apologia al plantejament competencial de l'aprenentatge, però sobre aquest ordit que és el plantejament competencial de l'aprenentatge cal trenar-hi la trama dels sabers. El coneixement és una oportunitat, i com a oportunitat, des del compromís ètic que hem assumit (i que hem exposat) hem de promoure'l fins a les últimes conseqüències. El coneixement va



lligat a valors com l'esforç, la perseverança, el compromís i el sacrifici, que sentim necessaris en un moment sociocultural d'hipersensibilització com el que viu l'alumnat actualment.

A més a més, som persones hereves d'una llarga tradició cultural que ens mostra la importància de l'acumulació dels sabers: el desenvolupament humà col·lectiu és conseqüència (i causa) de la transmissió de coneixement que es fa de generació en generació i per aquests motius, assumim la validesa de la cultura. Seria molt estrany que una família no volgués transmetre coneixements als seus fills, de fet, les famílies volen fer els seus fills coneixedors de la majoria de coses possibles; transferint-ho a la nostra societat, per què no hauríem de voler que els infants aprenguessin tot el que estigués al nostre abast oferir-los-hi?

En aquest sentit, els sabers relacionats amb les Ciències Socials i les Humanitats són imprescindibles. Imaginem-nos una societat analfabeta de política, antropologia, ètica... Una societat que no valora ni cultiva les Ciències Socials i les Humanitats serà una societat malalta i per tant, albergarà una ciutadania malalta i malaltissa, emmalaltida per quelcom que ni la medicina en particular, ni les Ciències Naturals en general, podran curar mai.

Arribats a aquest punt, cal posar en valor la predisposició de les persones ponents, que de manera desinteressada van participar en la taula rodona amb la voluntat d'acompanyar-nos en l'assoliment dels objectius que ens plantejaven, que es sintetitzen en la voluntat d'evitar societats malaltes. Cal que el professorat dels instituts comptem amb l'expertesa dels professionals i el seu exemple per acompanyar l'orientació personal i acadèmica de l'alumnat. No hem de tenir por: afortunadament, al món, encara hi ha gent generosa que creu en la seva tasca i vol transmetre la passió que sent i contagiar-la a les noves generacions, i desitgem sincerament, que així sigui per molts anys! Com a aspecte a millorar, en aquest àmbit, considerem que hem de seguir treballant per tal d'incorporar més representativitat femenina ja que, de tots els ponents de la taula rodona, menys una, eren persones de gènere masculí; necessitem referents femenins que ens representin.



Finalment creiem valuosament oportú reproduir un fragment de una de les intervencions d'en Félix Martín a la taula rodona que sintetitza de manera immillorable el sentit de la nostra proposta didàctica:

«Yo os pregunto a los alumnos (...) para que se contesten para sí mismos, ¿Vosotros pensáis que Domingo intentando ayudar a personas a reinsertarse en la sociedad, que Sergi cumpliendo también esta función dándolo todo por ello, que la, no recuerdo el nombre de la agente de policia, atendiendo a víctimas cada día, al profesor de universidad, atendiendo a alumnos, eh vosotros pensáis que no son felices? ¿Vosotros pensáis que no hacen un mundo mejor? ¿Vosotros pensáis... y Arnau, ayudando a los vulnerables, en el Salvador (...) vosotros pensáis que eso no son héroes? Y tenéis a uno, que además ha estudiado en vuestro instituto, a un reflejo que tenéis que tener. (...) ¡Os necesitamos, necesitamos a gente con valores, a gente idealista, a gente que quiera cambiar las cosas, os necesitamos! A mí, mi carrera como fiscal me ha hecho mejor persona, me ha hecho más humilde, me ha hecho más sensible, me ha permitido ser más libre porque he visto el mal, he visto cosas muy duras y al mismo tiempo cosas muy maravillosas, por tanto, no dejéis que se demonicen o se vulgaricen las Ciencias Sociales. Eso no quiere decir que sean mejor que la tecnología, simplemente es una opción válida que hace héroes o gente que intenta cambiar el mundo, como todos los compañeros que he tenido aquí, (...) ¡a vosotros os necesitamos para que hagáis el mundo mejor!».



**L'AGULLA:** La Filosofia com a causa, eina i finalitat

Per entramar l'ordit i la trama cal un instrument: l'agulla. Recuperant les paraules de Bueno «Tejer y destejer la compleja urdimbre de nuestras representaciones intelectuales, a la altura de cada época histórica, ha sido, es y será siempre la tarea fundamental de la filosofía. Las hebras del conocimiento que se enmadejan en su seno, se hallan en perpetuo estado de renovación y reciclaje». Tot i assumint que punxa, no podem renunciar a l'agulla, no podem renunciar a filosofia.

Aquesta proposta competencial i compromesa amb els sabers no es podria haver teixit sense un plantejament filosòfic. És aquest plantejament el que ens ha permès reflexionar sobre el crim com un problema del present; és la filosofia la que ens ha permès abordar-lo des d'una metodologia coherent amb la nostra gnoseologia és a dir, des d'un enfoc pluridisciplinar de primer ordre (des de les Ciències Jurídiques, l'Educació Social, la Psicologia, la seguretat...), per poder fer una reflexió filosòfica ulterior avaluant les institucions culturals que s'orienten a resoldre aquesta problemàtica. És la filosofia el marc en el qual podem treballar les habilitats de pensament que ens han permès comprendre la complexitat de la problemàtica del crim i desenvolupar una mirada crítica que possibilita el fet de triturar prejudicis disfuncionals i trobar solucions efectives per prevenir el crim.

El pensament crític i punyent, afilat com una agulla, consisteix a tenir criteri; és per aquest motiu que «crític» i «criteri» comparteixen la mateixa base lèxica. Per tenir criteri, calen coneixements i alhora, tenir criteri implica valorar la validesa dels coneixements, qüestionar-los i replantejar-los; això ho permet el raonament. Així doncs i com a temptativa incansable, aquesta proposta vol ser un petit homenatge a la presència de la filosofia a l'escola, és a dir, a la vida. Alhora que per la seva pròpia naturalesa, esdevé la matèria marc perfecta, des d'on projectar la interdisciplinarietat a l'aula; l'agulla amb la qual teixim la interdisciplinarietat.



## **EL TEIXIT: A l'abric d'una formació integral**

Com a resultat d'entramar la trama i l'ordit amb l'eina de la Filosofia (i el suport instrumental de la Llengua Catalana) hem pogut oferir una proposta didàctica interdisciplinària que és integral i integradora. Diem que és integradora perquè engloba els sabers de distintes disciplines de les Ciències Socials i argumentem que és integral perquè contribueix de manera substancial, com ja s'ha anat exposant al llarg del document, a la formació integral de les persones.

Basant-nos en l'estil propi de la institució educativa en la qual hem desenvolupat la proposta i fonamentant-nos en els principis pedagògics que guien la nostra tasca educativa en coherència amb la nostra filosofia de l'educació, hem pogut plantejar una activitat que vetlla per tal que l'alumnat copsi i interioritzi mètodes d'anàlisi que li permeten comprendre el món en què viu. A més a més, ho fa tenint un paper actiu en un model pedagògic globalitzador i obert, que el té en compte com a agent de transformació i canvi i el proveeix d'eines per enllestir el repte que suposa l'aprenentatge al llarg de la vida.

A més a més, aquest model integral i integrador busca que l'alumnat sàpiga formular-se bones preguntes perquè es considera que són la genèsi del procés d'aprenentatge significatiu: no es pot aprendre si no hi ha un dubte inicial, si no s'evidencia la necessitat de fer-ho.

En aquesta integració no podem oblidar la importància de la cooperació i la col·laboració entre iguals, i el resultat del progrés grupal com a conseqüència de l'aportació individual; la qual cosa es transfereix a la societat: el progrés social només s'aconsegueix si tota la ciutadania participa en unes condicions de benestar.

És per tot això que considerem que els plantejaments globalitzadors de les situacions d'ensenyament-aprenentatge són integradors i per tant, un abric per a tothom, escalf col·lectiu.



Aquesta mirada ens fa adonar-nos que un aspecte de millora en la I Diada de les Ciències Socials i les Humanitats podria haver estat buscar maneres d'implicar les famílies, aquest tipus d'activitats d'abast integral poden ser una bona oportunitat per estimular el diàleg entre adolescents i pares i/o mares; la qual cosa enforteix la comunitat educativa.

Per una altra banda, des d'una perspectiva acadèmica, és necessari assenyalar que existeix una disputa absurda entre les Ciències Pures i/o Naturals i les Ciències Socials; per reivindicar les Humanitats com unes disciplines amb un categòric potencial catalitzador. No podem renunciar a aquesta creença que és oportuna i alhora, oportunitat.

Com hem anat veient, el prestigi dels àmbits de coneixement és un dels factors psicosocials que afecta la tria dels futurs estudiants. D'aquesta manera, si els estudis es presenten com a desprestigiats, serà més difícil que siguin triats per l'alumnat. Així doncs, calen iniciatives socials, acadèmiques i en síntesi, comunitàries, que reivindicuin la importància del coneixement integral, no només discursivament sinó amb fets reals, amb propostes concretes com aquesta, perquè tenim la certesa que és possible: un incansable anar i venir de reflexió-acció per seguir enriquint la tasca educativa. Tenint això en compte, cal remarcar que l'enriquiment de la tasca educativa és fràgilment contingent, requereix de grans inversions de temps per part del professorat que en el dia a dia de l'institut costa trobar perquè és fàcil que allò urgent acabi passant per davant d'allò important. Per tant, recordem-nos de blindar temps de qualitat per convertir allò important en real.

Sant Josep de Calassanç, fundador de l'Escola Pia, ja al segle XVI enviava els primers frares escolapis a formar-se i estudiar amb Galileu Galilei de qui n'era amic i admirador. Sant Josep de Calassanç considerava que Galileu constituïa l'exemple viu d'unir els sabers humanístics amb els científics. Ells ja buscaven fa cinc segles el que la pedagogia actual denomina formació integral. Els escolapis tenien clar que predicar uns valors cristians havia d'anar necessàriament vinculat a tenir coneixements



humanístics en tots els espectres de l'ésser humà, socials i naturals. I nosaltres, amb el nostre granet de sorra, volem seguir la seva estela.

Aquells a qui ens ha caigut *la maledicció* i ens *hem punxat amb el fus de la filosa, hem mort* i sabem que tot i el mal que pot fer *caure del cavall*, inevitablement ens aixequem més forts i seguim *lluitant contra molins de vent que són gegants*. Sabem que la tenim i la volem, la responsabilitat d'escampar arreu *la maledicció* perquè *Ícar sàpiga fer un bon ús de les seves ales* i pugui volar amunt. Així doncs, pacientment i incansables serem *Penélopes teixint trames i ordits* per mantenir-nos *fidels al compromís* que com a docents hem assumit, esperant sempre que *els odisseus* que transiten les aules puguin escapar dels *cants de les sirenes*, afrontar les seves *Escil·les i Caribdis*, tot arribant sempre a un port que els sigui casa i alhora estímul per emprendre, tal vegada, *noves odissees*.

Que puguem estar llegint això i descodificant la multiplicitat de significats implícits de manera connotativa en les referències literàries que han anat iniciant els apartats d'aquest document és una prova més, que les Humanitats han de seguir tenint un paper rellevant en el desenvolupament integral de la persona: els significats compartits són una altra mena de teixit, un altre abric que necessitem a l'armari en aquests temps de fred col·lectiu... pot ser que sigui la Literatura una nova agulla per a futures propostes?





## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I WEBGRÀFIQUES

Aguilar Gordón, F. D. R. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 129-150.

Aristóteles (1986). Política. Madrid: Alianza.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.

Bronfenbrenner, U. (1991). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Brown, R., & Kulik, J. (1977). Flashbulb memories. *Cognition*, 5 (1), 73-99.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Tria educativa. Generalitat de Catalunya (2023)

<[https://triaeducativa.gencat.cat/ca/estudis/?batxillerat-humanitats-ciencies-socials&p\\_id=6](https://triaeducativa.gencat.cat/ca/estudis/?batxillerat-humanitats-ciencies-socials&p_id=6)>

Adger, C. T., & Wright, L. J. (2015). 40 Discourse in Educational Settings. *Discourse Analysis*, 858.

Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular*.

Bernabé, A. (2008). Fragmentos presocráticos, de Tales a Demócrito. *Lingua*, 15, 95.

Bueno, G. (1990). Ignoramus, ignorabimus. *El Basilisco*, 4, 69-88.

Bueno, Gustavo; Hidalgo, Alberto; Iglesias, Carlos. *Symploké. Filosofía de 3ª de BUP*. 1991.

Bueno, G., & Santana, P. (1991). Primer ensayo sobre las categorías de las "ciencias políticas". Logroño: Cultural rioja.

Bueno, G., & Sistema de las doctrinas gnoseológicas. (1993). *Teoría del cierre categorial*. Oviedo: Pentalfa.

Bueno, G. (1995). ¿Qué es la filosofía?. Oviedo: Pentalfa.

Bueno, G. (1996). *El sentido de la vida: seis lecturas de filosofía moral*. Grupo Helicón.

Bueno, G. (2000). Dialéctica de clases y dialéctica de Estados. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, (2).



Bueno, G. (2004). Panfleto contra la democracia realmente existente.

Bueno, G. (2005). Ensayo de una teoría antropológica de las instituciones.

Bueno, G. (2010). Fundamentalismo científico y bioética. ponencia en Sociedad Internacional de Bioética.

Bronckart, Jean-Paul (2000). *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad*. HORSORI EDITORIAL, SL.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Cahill, L., & McGaugh, J. L. (1995). A novel demonstration of enhanced memory associated with emotional arousal. *Consciousness and cognition*, 4(4), 410-421.

Coll, C. (1983). Psicología genética y aprendizajes escolares. *Madrid, Siglo XXI*.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 153-178.

Currículum educació secundària. Decret 142/2007, DOGC núm. 4915. Departament d'Educació

De La Mata, M. L., & Cubero, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y aprendizaje*, 26(2), 181-199.

Davis, T. L. (1993). Appearance-reality distinction: Children's understanding of the physical and affective domains. *Developmental Psychology*, 29(5), 907.

Erickson F. (1986). "Qualitative methods in research on teaching". En Wittrock M.: *Handbook on research on teaching*. Nova York: Macmillan.

Ferrández, A. (1995). *Didáctica General*. Barcelona: UOC.

Feuerbach, L. (2019). La esencia del cristianismo. Greenbooks editore.

Fichte, J. G. (1977). Discursos a la nación alemana (Vol. 17). Editora Nacional.

Flavell, J. H. (1984). Seeing and believing: Children's understanding of the distinction between appearance and reality. *Child Development*, 1710-1720.



FODOR, Jerry A (1986). *La modularidad de la mente: un ensayo sobre la psicología de las facultades*. Ediciones Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-12.

Gasset, J. O., & Marías, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Orbis.

González, F., & Mitjans, A. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Goswami, U. (2004). Neuroscience, education and special education. *British Journal of Special Education*, 31(4), 175-183.

Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.

Harris, M., Bordoy, V., Revuelta, F., & Velasco, H. M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza editorial.

Harris, M., & Fernández, J. O. S. (1998). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Alianza.

Harris, M., & Sánchez-Fernandez, J. O. (2013). *Por qué nada funciona?: antropología de la vida cotidiana*. Alianza Editorial.

Herder, J. G. (2007). *Filosofía de la historia. Para la educación de la humanidad (Vol. 7)*. Ediciones Espuela de Plata

Huxley, A. (1932). *Un mundo feliz*. Selector.

Ibáñez, Enrique Martínez. La reforma de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria. *Revista d'Historia Medieval*, 1997, vol. 8, p. 407-422.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*.

Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista musical chilena*, 64(214), 52-74.

Joyce, B. Y Weill, N. (1985). *Modelos de Enseñanza*. New Jersey, USA. Prentice Hall, Inc. Traducción de Ricardo Sánchez. Editorial Anaya



Kandel, E. R., & Squire, L. R. (2001). Neuroscience: Breaking down scientific barriers to the study of brain and mind.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Klafki, W. (1980). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Zur Neufassung der didaktischen Analyse. (La didactique pédagogique dans le cadre d'une pédagogie critico-constructive. A propos du renouveau de l'analyse didactique). *Westermanns Pädagogische Beiträge Braunschweig*, 32(1), 32-37.

Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metodología. *Revista Educación y pedagogía*, (5), 85-108.

Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American psychologist*, 41(3), 264.

Landazabal, M. G. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Limón, M., & Carretero, M. (1995). Aspectos evolutivos y cognitivos. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 1(238), 2-5.

Lofland J. (1971). *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth.

Luri, G. (2019). La escuela no es un parque de atracciones. *Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.

Martín, H. R. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (Vol. 1). Graó.

Mallart Navarra, J. (2009). Didáctica: perspectivas, teorías y modelos en A. Medina y MC Domínguez. *Didáctica: formación básica para profesionales de la educación*, 30-75.

Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The antioch review*, 8(2), 193-210.

Millet, E. (2016). Hiperpaternidad. Plataforma.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.

OGBU, John U. Cultural diversity and human development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1988, vol. 1988, no 42, p. 11-28.



Oliva Gil, J. (1996). *Crítica de la razón didáctica*. Madrid: Editorial Playor.

Onrubia, J. (2002). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. In *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Graó.

Perinat, A., & Lalueza, J. L. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico* (Vol. 83). Editorial UOC.

Piaget, J. (1931). *Quelques remarques sur l'égoцентризм enfantin* a Congrès International de l'enfance (p.279).

Piaget, J. (1946). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1977). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J.; Fraise, P. (1979). *La percepción*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1966). *Psicología genética*. Buenos Aires: Guadalupe.

Pike, K. L. (2015). Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior (Vol. 24). Walter de Gruyter GmbH & co KG.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Rosales, C. (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.

Rubin, D. C., & Kozin, M. (1984). Vivid memories. *Cognition*, 16(1), 81-95.

Sandel, M. J. (2020). La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?. Debate.

Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*.

Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research.

Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. University of Chicago Press.



- Shaffer, D. R., & del Barrio Martínez, C. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson
- Singer, P. (2018). *Liberación animal: el clásico definitivo del movimiento animalista*. Taurus.
- Spinoza, B. (1999). *Ética*, Alianza.
- Talarico, J. M., & Rubin, D. C. (2003). Confidence, not consistency, characterizes flashbulb memories. *Psychological science*, 14(5), 455-461.
- Van Maanen J. (ed) (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1996). *Psicología infantil*. R. M. S. Planas (Ed.). Madrid: Ariel.
- Villaroel, J. (2003). *Pedagogía Socio-Crítica y Cultura Física*. Editorial UTN, Ibarra 2003.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 97-115). A. Kozulin (Ed.). Barcelona: Paidós.
- Weber, E. (1997). *Roundtable learning: Building understanding through enhanced MI strategies*. Tucson, AZ: Zephyr Press. 155 pp
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente* (Vol. 17). Madrid: Grupo Planeta.
- Zabala, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona: Graó.



## ANNEXOS

I DIADA DE LES CIÈNCIES SOCIALS I LES HUMANITATS. TAULA RODONA SOBRE EL CRIM,

[youtube.com/watch?v=GQDMxYE\\_kek](https://www.youtube.com/watch?v=GQDMxYE_kek)

