



---

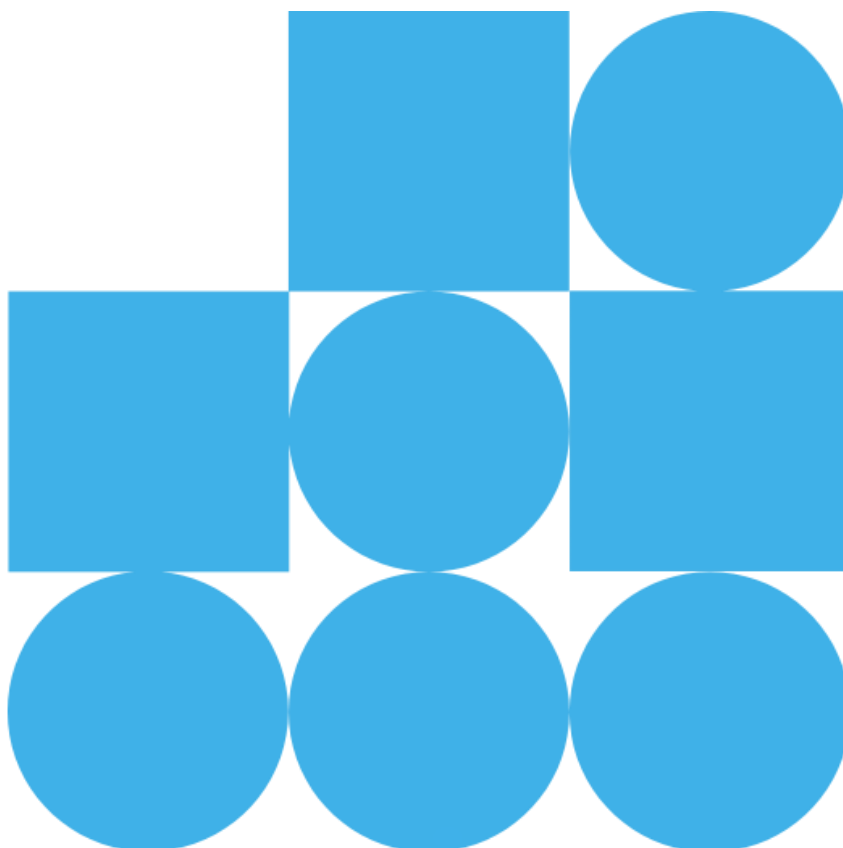
Sèrie Pràctiques Educatives 32

---

## Filosofia per a Infants

Keith J. Topping, Steve Trickey, i Paul Cleghorn

Traduït per Jesús Ribosa Martínez



## Translation Disclaimer

The IBE and the IAE take this opportunity to express their profound gratitude to all those scholars who have provided translations into other languages. However, the IBE and the IEA would like to point out that, although an evaluation of these translations is conducted, the final responsibility for the precision of the translation remains entirely with the translator.

## Serie Prácticas Educativas

Consell editorial	Sèrie Pràctiques Educatives
Copresidents	Mmantsetsa Marope Director, Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO Stella Vosniadou Flinders University of South Australia, Austràlia
Membres	Lorin Anderson University of South Carolina, Estats Units Maria Ibarrola Instituto Politécnico Nacional, Mèxic
Cap de redacció	Simona Popa Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO, Suïssa

## L'Acadèmia Internacional d'Educació

L'Acadèmia Internacional d'Educació (IAE, per les sigles en anglès) és una associació científica sense ànim de lucre que promou la investigació educativa i la seva difusió i implementació. Fundada el 1986, l'Acadèmia es dedica a enfortir les contribucions de la investigació, resoldre problemes educatius crítics a tot el món i proporcionar una millor comunicació entre els legisladors, els investigadors i els professionals.

La seu de l'Acadèmia es troba a la Reial Acadèmia de Ciències, Lletres i Belles Arts a Brussel·les, Bèlgica, i el seu centre coordinador es troba a la Curtin University of Technology a Perth, Austràlia.

L'objectiu general de l'IAE és fomentar l'excel·lència acadèmica en tots els camps de l'educació. Amb aquesta finalitat, l'Acadèmia proporciona síntesis oportunes d'evidències basades en investigació d'importància internacional. L'Acadèmia també ofereix crítiques de la investigació i de la seva base probatòria, i la seva aplicació a les polítiques.

Els membres actuals de la Junta Directiva de l'Acadèmia són:

**Doug Willms**, University of New Brunswick, Canadà (President)

**Barry Fraser**, Curtin University of Technology, Austràlia (Director Executiu)

**Lorin Anderson**, University of South Carolina, Estats Units (President Electe)

**Maria de Ibarrola**, Instituto Politécnico Nacional, Mèxic (Expresident)

**Marc Depaepe**, Katholieke Universiteit Leuven, Bèlgica

**Kadriye Ercikan**, University of British Columbia, Canadà

**Gustavo Fischman**, Arizona State University, Estats Units

[www.iaoed.org](http://www.iaoed.org)

## L'Oficina Internacional d'Educació

L'Oficina Internacional d'Educació (IBE, per les sigles en anglès) va ser fundada el 1925, com una organització privada no governamental, per destacats educadors suïssos, per proporcionar lideratge intel·lectual i promoure la cooperació internacional en educació. El 1929, l'IBE es va convertir en la primera organització intergovernamental en el camp de l'educació. Al mateix temps, Jean Piaget, professor de psicologia a la Universitat de Genèva, va ser nomenat director i va passar a liderar l'IBE durant 40 anys, amb Pedro Rosselló com a director assistent.

El 1969, l'IBE es va convertir en una part integral de la UNESCO, alhora que conservava l'autonomia intel·lectual i funcional.

L'IBE és un institut de categoria I de la UNESCO i un centre d'excel·lència en currículum i assumptes relacionats. El seu objectiu és enfortir les capacitats dels estats membres per dissenyar, desenvolupar i implementar plans d'estudi que garanteixin l'equitat, la qualitat, la rellevància de desenvolupament i l'eficiència dels recursos dels sistemes d'educació i aprenentatge.

El mandat de l'IBE-UNESCO la posiciona estratègicament per donar suport als esforços dels estats membres per implementar l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible 4 (SDG4, per les sigles en anglès), educació de qualitat per a tothom, i altres SDGs, l'èxit dels quals depèn de sistemes d'educació i aprenentatge efectius.

[www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

## Sobre la Sèrie

La Sèrie es va iniciar el 2002, com una iniciativa conjunta entre l'Acadèmia Internacional d'Educació (IAE, per les sigles en anglès) i l'Oficina Internacional d'Educació (IBE, per les sigles en anglès). Fins ara, s'han publicat 30 quaderns en anglès i molts s'han traduït a diversos altres idiomes. L'èxit de la Sèrie mostra que els quaderns satisfan la necessitat en educació d'informació pràctica rellevant basada en la investigació.

La sèrie també és el resultat dels esforços de l'IBE per establir una col·laboració global que reconegui el paper de la intermediació del coneixement com un mecanisme clau per millorar l'accés substancial dels legisladors i de diversos professionals al coneixement més recent. El major accés a coneixement rellevant també pot informar els professionals de l'educació, els legisladors i els governs sobre com aquest coneixement pot ajudar a abordar assumptes internacionals urgents, incloent-hi entre altres el currículum, l'ensenyament, l'aprenentatge, l'avaluació, la migració, els conflictes, la feina i el desenvolupament equitatiu.

Els governs han d'assegurar que els seus sistemes educatius compleixin el seu mandat bàsic i indiscutible, que és promoure l'aprenentatge i, en darrera instància, produir aprenents efectius per a tota la vida. Amb el ritme agressiu de canvi contextual en el segle XXI, l'aprenentatge al llarg de la vida és una font crítica d'adaptabilitat, d'agilitat per adaptar-se i de la resiliència necessària per fer front als canvis i a les oportunitats. No obstant això, per a molts països del món, la facilitació efectiva de l'aprenentatge segueix sent un repte aclaparador. Els resultats d'aprenentatge segueixen sent pobres i no equitatius. Una proporció intolerablement alta d'estudiants no aconsegueix adquirir les competències necessàries per a l'aprenentatge al llarg de la vida, com l'alfabetització sostenible, l'alfabetització digital, el pensament crític, la comunicació, la resolució de problemes, així com les competències per a la feina i per a la vida. El fracàs dels sistemes per facilitar l'aprenentatge coexisteix amb avenços impressionants en la investigació educativa, impulsada per la investigació de diversos camps, incloent-hi les ciències de l'aprenentatge, particularment la neurociència de l'aprenentatge i els avenços tecnològics.

La iniciativa d'intermediació de coneixement de l'IBE busca tancar la bretxa entre el coneixement científic sobre l'aprenentatge i la seva aplicació en les polítiques i pràctiques educatives. Està impulsada per la convicció que una comprensió més profunda de l'aprenentatge hauria de millorar l'ensenyament, l'aprenentatge, l'avaluació i les polítiques sobre l'aprenentatge al llarg de la vida. Per visualitzar i guiar de manera efectiva les millores necessàries, els legisladors i els professionals han de ser plenament conscients del diàleg crucial amb la investigació.

L'IBE reconeix els avenços ja realitzats, però encara queda molta feina per fer. Això només es pot aconseguir a través d'associacions sòlides i un compromís de col·laboració per construir sobre les anteriors lliçons apreses i l'intercanvi continu de coneixements.

Els quaderns de Pràctiques Educatives són il·lustratius d'aquests esforços continus, tant de l'Acadèmia Internacional d'Educació com de l'Oficina Internacional d'Educació, per informar els legisladors i els professionals de l'educació sobre les últimes investigacions, perquè puguin prendre millors decisions i intervencions relacionades amb el desenvolupament curricular, l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació.

## Títulos previos en la Serie Prácticas Educativas:

1. Teaching de Jere Brophy. 36 p.
2. Parents and learning de Sam Redding. 36 p.
3. Effective educational practices de Herbert J. Walberg y Susan J. Paik. 24 p.
4. Improving student achievement in mathematics de Douglas A. Grouws y Kristin J. Cebulla. 48 p.
5. Tutoring de Keith Topping. 36 p.
6. Teaching additional languages de Elliot L. Judd, Lihua Tan y Herbert, J. Walberg. 24 p.
7. How children learn de Stella Vosniadou. 32 p.
8. Preventing behaviour problems: What works de Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang y Suad al-Ghaith. 30 p.
9. Preventing HIV/AIDS in schools de Inon I. Schenker y Jenny M. Nyirenda. 32 p.
10. Motivation to learn de Monique Boekaerts. 28 p.
11. Academic and social emotional learning de Maurice J. Elias. 31 p.
12. Teaching reading de Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt y Michael L. Kamil. 23 p.
13. Promoting pre-school language de John Lybolt y Catherine Gottfred. 27 p.
14. Teaching speaking, listening and writing de Trudy Wallace, Winifred E. Stariha y Herbert J. Walberg. 19 p.
15. Using new media de Clara Chung-wai Shih y David E. Weekly. 23 p.
16. Creating a safe and welcoming school de John E. Mayer. 27 p.
17. Teaching science de John R. Staver. 26 p.
18. Teacher professional learning and development de Helen Timperley. 31 p.
19. Effective pedagogy in mathematics de Glenda Anthony y Margaret Walshaw. 30 p.
20. Teaching other languages de Elizabeth B. Bernhardt. 29 p.
21. Principles of instruction de Barak Rosenshine. 31 p.
22. Teaching fractions de Lisa Fazio y Robert Siegler. 25 p.
23. Effective pedagogy in social sciences de Claire Sinnema y Graeme Aitken. 32 p.
24. Emotions and learning de Reinhard Pekrun. 30 p.
25. Nurturing creative thinking de Panagiotis Kampylis y Eleni Berki. 26 p.
26. Understanding and facilitating the development of intellect de Andreas Demetriou y Constantinos Christou. 31 p.
27. Task, teaching and learning: improving the quality of education for economically disadvantaged students de Lorin W. Anderson y Ana Pešikan. 30 p.

28. Guiding principles for learning in the twenty-first century de Conrad Hughes y Clementina Acedo. 24 p.
29. Accountable talk: Instructional dialogue that builds the mind de Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterham y Sherice N. Clarke. 32 p.
30. Proportional reasoning de Wim Van Dooren, Xenia Vamvakoussi, y Lieven Verschaffel. 30 p.
31. Math Anxiety de Denes Szűcs y Irene Mammarella. 34 p.

---

Aquests títols poden descarregar-se des dels llocs web de l'IEA <http://www.iaoed.org> o de l'IBE <http://www.ibe.unesco.org/publications.htm> o se'n poden sol·licitar còpies en paper a: IBE, Publications Unit, PO Box 199, 1211 Ginebra 20, Suïssa. Si us plau, tingui en compte que diversos títols es troben actualment fora de catàleg, però poden descarregar-se dels llocs web de l'IEA i l'IBE.

## Índice

<b>L'Acadèmia Internacional d'Educació.....</b>	<b>3</b>
<b>L'Oficina Internacional d'Educació .....</b>	<b>4</b>
<b>Sobre la Sèrie .....</b>	<b>5</b>
<b>Introducció.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Filosofia per a Infants: Què és? .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Filosofia per a Infants: Com fer-ho .....</b>	<b>12</b>
<b>3. Crear efectes socials i emocionals .....</b>	<b>17</b>
<b>4. Crear una comunitat d'indagació .....</b>	<b>19</b>
<b>5. Preguntar Com ho hem fet? – Incentivant la metacognició .....</b>	<b>21</b>
<b>6. Garantir que els efectes durin en el temps – Manteniment .....</b>	<b>23</b>
<b>7. Garantir que els efectes s'estenguin més enllà de l'aula – Generalització.....</b>	<b>24</b>
<b>8. Garantir els efectes en la vida adulta – Ciutadania .....</b>	<b>26</b>
<b>Conclusions.....</b>	<b>27</b>

---

Aquesta publicació va ser produïda el 2020 per l'Acadèmia Internacional d'Educació (IAE), Palais des Académies, 1, carrer Ducale, 1000 Brussel·les, Bèlgica, i l'Oficina Internacional d'Educació (IBE), P.O. Box 199, 1211 Ginebra 20, Suïssa. Està disponible de forma gratuïta i pot ser lliurement reproduïda i traduïda a altres idiomes. Si us plau, envieu una còpia de qualsevol producció que reproduïx aquest text en la seva totalitat o parcialment a l'IAE i a l'IBE. Aquesta publicació també està disponible a internet.

Visiteu la secció 'Publicacions', pàgina 'Sèrie Pràctiques Educatives' a: <http://www.ibe.unesco.org>

Els autors són responsables de l'elecció i presentació dels fets continguts en aquesta publicació i de les opinions expressades, que no són necessàriament les de la UNESCO/IBE i no comprometen l'organització. Les denominacions emprades i la presentació del material en aquesta publicació no impliquen l'expressió de cap opinió per part de la UNESCO/IBE sobre la condició jurídica de qualsevol país, territori, ciutat o àrea, o de les seves autoritats, ni respecte a la delimitació de les seves fronteres o límits.



## Introducció

En molts països, gran part de l'ensenyament a l'aula consisteix que el docent doni informació als alumnes i després faci preguntes de la classe per verificar la comprensió o buscar alguna ampliació de les idees bàsiques. El problema en aquest cas és que hi ha massa infants per ocupar-se'n, i el mestre sovint acaba triant els mateixos infants perquè facin comentaris. A més, degut a la pressió del temps, el mestre sovint formula les seves preguntes d'una forma simple, convidant només a una resposta de sí o no, i ofereix poc temps als infants per esforçar-se a expressar-se. En conseqüència, el que el mestre obté és el que els infants ja saben, no el que estan tractant d'entendre.

Alguns docents coneixen l'aprenentatge cooperatiu, la tutoria entre iguals i altres formes d'aprenentatge entre iguals, que emfatitzen la conversa entre alumnes més que amb el mestre. Evidentment, parlar amb un company no oferirà la qualitat d'interacció que tindria parlar amb un mestre, però els companys estan molt més disponibles. El problema és que els mestres sovint no tenen temps per estructurar les interaccions entre els alumnes de la manera més productiva. Poden dir que estan aprenent entre iguals, però una persona aliena a la classe pot veure fàcilment com es pot millorar molt l'aprenentatge entre iguals.

La Filosofia per a Infants (també coneguda com P4C, per les sigles en anglès) pot ajudar a desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu i entre iguals i transformar-los en un mètode per desenvolupar habilitats de pensament crític i creatiu. El propòsit d'aquest quadern és descriure què és la Filosofia per a Infants (P4C) i com implementar-la a l'aula. Consta de set seccions, cadascuna amb un principi, i un breu resum dels resultats de recerca, una descripció de les aplicacions pràctiques a l'aula i suggeriments de lectures addicionals.

A la primera secció considerem l'efectivitat de P4C i com començar a implementar-la en una aula – amb diferenciació segons l'edat dels estudiants. A la segona secció descrivim com fer-ho – i es presenta un exemple pràctic. A la tercera, ampliem això per considerar com la P4C pot desenvolupar àrees socials i emocionals. A la quarta, descrivim l'extensió d'aquests principis per formar una comunitat d'indagació a l'aula. No obstant això, en aquest punt, el treball està a mig fer.

A la cinquena secció, parlem sobre com els docents poden animar els estudiants a reflexionar sobre la naturalesa del propi pensament, per poder regular-lo millor en el futur, és a dir, per desenvolupar la metacognició. Després, a la sisena secció, considerem com garantir que els efectes de la P4C durin en el temps, fins i tot quan els estudiants ja no l'experimentin a classe i potser estiguin a una nova escola – “manteniment”. A la setena secció, veurem com garantir que els efectes de la P4C operin fora de la classe de P4C – en altres classes de la setmana, ja sigui amb el mateix mestre o amb un de diferent, i més enllà de l'escola en esdeveniments a casa i a la comunitat – “generalització”. A la vuitena secció, reflexionem sobre com els mestres poden mantenir els efectes de la P4C a mesura que els estudiants es fan adults i potencialment es converteixen en ciutadans compromesos – i com les seves opinions poden mantenir-se equilibrades i recolzades per raons. Finalment, a la Conclusió considerem en quines circumstàncies el programa P4C és vàlid i fiable.

## 1. Filosofia per a Infants: Què és?

Filosofia per a Infants (P4C) és un mètode pedagògic estructurat que convida i permet als infants buscar respostes racionals i justificades a preguntes importants que no tenen respostes senzilles.

### Evidències de recerca

P4C no tracta de les vides o pensaments dels grans filòsofs, sinó de l'assumpte pràctic de millorar el pensament crític i creatiu. P4C capitalitza la curiositat natural dels infants per involucrar-los en un diàleg filosòfic, és a dir, en una discussió profunda de preguntes que no tenen una resposta clara i on es poden desenvolupar, explicar i justificar diferents punts de vista. En participar en la discussió de punts de vista conflictius, els infants desenvolupen raons i justificacions més clares per les seves opinions, mentre també entenen com es construeix un argument.

P4C s'utilitza actualment en més de 60 països del món, inclosos països en vies de desenvolupament. S'ha utilitzat amb èxit des d'educació infantil, passant per educació primària fins a educació secundària, escoles professionals i universitats, i al lloc de treball. P4C és diferent d'altres enfocaments sobre el pensament crític perquè tracta amb preguntes difícils que desconcertarien molts adults, la direcció del docent és molt més subtil, es pot aplicar a qualsevol àrea o material de la vida, té efectes en el desenvolupament social i emocional, així com en el desenvolupament cognitiu, i pot aplicar-se fora de l'escola a problemes de la vida real.

Dues metaanàlisis (Trickey i Topping, 2004; García-Moriyón, Robollo i Colom, 2005) van mostrar un nivell consistent i alt d'efectivitat en termes de guany cognitiu, assoliment escolar i millora socioemocional. S'ha descobert que el mètode P4C produeix un major rendiment en les proves d'habilitats cognitives en comparació d'un grup de control tant en una escola primària a Escòcia (Topping i Trickey, 2007) com en una escola secundària als Estats Units (Fair et al., 2015). A Anglaterra, alumnes de primària que van participar a P4C en 48 escoles durant un any van mostrar puntuacions superiors en les proves de lectura i matemàtiques que els alumnes d'un grup de control; els alumnes més desfavorits van ser els que més van beneficiar-se de la intervenció (Gorard, Siddiqui i See, 2017). No només van millorar les habilitats de pensament, sinó també l'assoliment en altres àrees del currículum. Aquesta informació és important per als docents que tenen dificultats per justificar la inserció de la innovació en el seu pla d'estudis a causa dels efectes de desplaçament sobre "els continguts que han de cobrir-se".

### A l'aula

Als mestres els pot semblar que P4C sona força aterrador. En primer lloc, implica que el docent no coneix totes les respostes correctes, sinó que el seu propi pensament és analitzat per la classe. En segon lloc, implica que els estudiants puguin arribar a bones racionalitzacions; i els mestres poden dubtar sobre la capacitat dels alumnes per fer-ho. De fet, els docents poden preguntar-se si ells mateixos podrien arribar a bones racionalitzacions, i molt menys fer que els infants ho facin. En realitat, tots aquests problemes desapareixen quan fas P4C. El professor diu directament al principi que no coneix totes les respostes – o potser cap. P4C tracta del procés a llarg termini de desenvolupar un millor pensament, no un millor pensament immediat.

Llavors, com podríem adaptar P4C perquè sigui rellevant per a diferents grups d'edat? S'utilitza des d'educació infantil fins al lloc de treball, però sens dubte no és el mateix en aquest interval d'edat tan ampli. Hi ha dos tipus de continu de desenvolupament en joc. Un és el desenvolupament dels estudiants al llarg d'un curs del programa de P4C, a mesura que adquireixen confiança i fluïdesa amb els mètodes, cada vegada més articulats i sofisticats amb el vocabulari conceptual del pensament i més curiosos a l'hora d'oferir justificació i evidències per a les opinions. A la secció 4 descrivim tres etapes de desenvolupament d'aquest tipus.

L'altre tipus el constitueixen les diferències de desenvolupament entre els diferents grups d'edat, com educació infantil, cicles inicials i superiors d'educació primària, primer i segon cicle d'educació secundària, universitat i escoles professionals, i entorns laborals. Per exemple, a educació infantil, el mestre farà servir una història molt curta i simple com a estímul, modelarà algunes preguntes curtes apropiades per a l'edat dels infants, animarà parelles d'alumnes a discutir, però durant un temps relativament curt, i tindrà una sessió més llarga en gran grup que serà més dirigida pel mestre. En canvi, al segon cicle d'educació secundària, el professor utilitzarà com a estímul una història, un vídeo o una imatge llargs, complexos i controvertits, modelarà un nombre molt més gran de preguntes molt més complexes, fomentarà la discussió entre iguals durant més temps sempre que sigui constructiva, i tindrà una sessió en gran grup més curta que serà més dirigida pels mateixos estudiants. El professor també pot fer que l'estímul se centri més en un problema d'alguna de les àrees del currículum (com la ciència) o en un tema basat en la feina. Però cal anar amb compte per assegurar que P4C no es torna massa reduïda, ja que en cas contrari els efectes metacognitius només poden ocórrer en una àrea molt petita del pensament de l'estudiant. Per tant, el procés bàsic és el mateix per a totes les edats, però s'adapta al grup d'edat en qüestió.

P4C es basa molt més en els principis del construccionisme social (p. ex., Vigotski, 1962) que en etapes de desenvolupament relativament fixes (p. ex., Piaget i Inhelder, 1969). No suposa que el potencial de cada infant es conegui per endavant – sinó que això ha de descobrir-se a través de la interacció. Això es discuteix amb més detall a Topping, Trickey i Cleghorn, 2019, particularment als capítols 5 i 6.

---

Lectures recomanades: Garcia-Moriyon, Robollo, i Colom, 2005; Fair et al., 2015; Gorard, Siddiqui, i See, 2017; Piaget i Inhelder, 1969; Trickey i Topping, 2004; Topping i Trickey, 2007a; Topping, Trickey, i Cleghorn, 2019; Vigotski, 1962.

## 2. Filosofia per a Infants: Com fer-ho

El propòsit de P4C és estimular el diàleg filosòfic a l'aula. És important fer-ho com es descriu a continuació, en lloc d'inventar-ho un mateix. Un cop tinguis una mica d'experiència amb el mètode, pots intentar adaptar-lo pas a pas al teu context.

### Resultats de recerca

El diàleg filosòfic no és només un intercanvi d'opinions, sinó que proporciona un context en què es desafia els alumnes a justificar les seves opinions. El diàleg filosòfic estimula una implicació més profunda dels estudiants amb el contingut i pot dur l'aprenentatge a un major nivell de comprensió (Topping, Trickey i Cleghorn, 2019). No obstant això, s'ha de fer d'una manera determinada perquè funcioni.

Els mestres necessiten deixar un espai per al discurs dels alumnes amb el seu propi silenci, perquè els infants puguin articular exactament el que volen dir. Escoltar respectuosament les opinions dels estudiants no només dona suport a les converses reflexives, sinó que és valorat positivament pels alumnes (Fair et al., 2015).

#### **Els docents poden:**

- Oferir temps per pensar als alumnes
- Fer servir segones preguntes
- Oferir bastides o ajudes (*scaffolding*)
- Preguntar a tots els alumnes
- Escoltar atentament i
- Retenir el judici.

#### **Els infants han de:**

- Fer preguntes obertes i atractives
- Aportar evidències i exemples
- Fer comparacions
- Resumir i avaluar i
- Demanar aclariments.

#### **El docent pot ajudar a desenvolupar la indagació:**

- Centrant l'atenció en punts importants
- Animant els estudiants cap a comportaments apropiats (per exemple, com escoltar i com respondre)

- Recompensant les contribucions positives amb elogis i
- No mostrant-se satisfet amb una conversa simple.

#### **Els infants han d'aspirar a:**

- Centrar l'atenció en la persona que parla
- No "menysprear" els altres
- Recordar que no estan obligats a parlar
- Respectar les opinions dels altres, i
- Ser sincers i de mentalitat oberta.

#### **Aplicació a la pràctica**

Seients: És important que els estudiants s'asseguin en una posició des de la qual es puguin veure els uns als altres – i això depèn del plànol de l'aula o de l'espai d'ensenyament. Alguns mestres utilitzen un cercle o rotllana, però de vegades això no és possible i s'adopta una forma de semicercle o de ferradura.

Normes: Les normes bàsiques s'estableixen per endavant i fomenten mostrar respecte per tothom. Els mestres han d'involucrar els infants en el desenvolupament de les normes bàsiques, perquè les sentin pròpies.

L'exercici de consciència: Aquesta és una manera simple d'ajudar els infants a enfocar l'atenció completa (recorda que els infants poden haver estat fent una cosa completament diferent). El soroll a la ment disminueix. L'alumne adopta mentalment, fisiològicament i emocionalment el millor estat per pensar i aprendre. "Primer pareu atenció al sentit del tacte. Sentiu el pes dels peus a terra ... El cos a la cadira ... La vostra roba a la pell ... (Pausa) Ara, amb la vista, i sense anomenar coses a la ment, mireu els colors ... formes ... l'espai entre les formes. (Pausa) Ara, utilitzant el sentit de l'oïda, escolteu qualsevol so proper (per exemple, dins de l'aula) ... ara deixeu que el vostre sentit gradualment surti cap a fora fins que pugueu escoltar els sons més llunyans ... (Pausa) Ara intenteu mantenir aquesta consciència durant una estona".

L'estímul: L'estímul és per despertar l'interès del grup. Podria ser una història, un poema, una imatge, un vídeo curt o un incident de la vida que introdueix un tema del qual se'n pot derivar una pregunta filosòfica, i que també planteja dilemes morals o preguntes. Sovint hi ha certa ambigüitat, o és alguna cosa sobre la qual no hi ha un consens clar. Els temes poden incloure: amistat, ajudar els altres, cooperació, equitat, paciència, compartir, perdó, llibertat, ira, bellesa, por, assetjament, felicitat, esperança o mentides. Les Faules d'Isop són una font molt útil d'estímuls – consulta la Biblioteca del Congrés dels Estats Units per veure'n exemples (<http://read.gov/aesop/001.html>).

Qüestionar: Els docents modelen com posar en qüestió una cosa demanant aclariments, raons i evidències (i convidant els infants a pensar primer i a respondre després). Això permet practicar com escoltar, com centrar-se en el tema, com avaluar afirmacions i com corroborar el propi punt de vista. L'habilitat d'utilitzar "bones" preguntes (per part del docent o dels estudiants) és molt important. Les

“bones” preguntes en aquest context són preguntes obertes, que ajuden a descobrir més sobre el tema del diàleg i a desenvolupar-ne el coneixement. En utilitzar aquestes preguntes, el diàleg es torna més profund; més significatiu. Les preguntes poden ser:

- Quines raons tens per dir això? Pots explicar-te més? (Aclarint)
- Com saps això? Quines evidències en tens? (Buscant evidències)
- Hi ha un altre punt de vista? Pots dir-ho d’una altra manera? (Explorant perspectives alternatives)
- Per què penses això? Quina és la causa d’això? (Indagant en allò superficial)
- Si ... llavors, què penses sobre ...? Has dit ... però què passa amb ...? (Bastida)
- Com podem analitzar això a la pràctica? És això congruent amb el que has dit primer? (Analitzant les implicacions)
- Algú pot resumir els punts principals per a nosaltres? On ens ha portat el nostre pensament? (Avaluant)

Evidentment, a mesura que els estudiants responen les preguntes, el docent fa comentaris sobre les respostes d’alta qualitat i/o les que condueixen a un major nombre de pensaments o a pensaments més profunds. A mesura que P4C avança, els infants poden liderar la dinàmica de qüestionar i es pot augmentar així la confiança mentre aprenen – com fer preguntes més que centrar-se a respondre-les.

Treball entre iguals: Els alumnes es col·loquen en parelles (o es forma també un trio si hi ha un nombre imparell d’alumnes a la classe) i se’ls demana que discuteixin el seu pensament fins ara. Això garanteix que els estudiants entenguin el que estava passant a l’estímul i, el que és més important, conté els inicis de l’exploració d’idees a partir de l’estímul. També és un espai per construir la confiança dels estudiants. Els que tinguin poques probabilitats d’oferir idees i opinions davant de tota la classe poden tenir la confiança suficient per parlar amb un company o en un grup reduït. Un paper important del docent en aquest moment és circular i animar, potser oferint ajuda (bastides) si és apropiat. Durant aquest temps, el diàleg progressa d’allò concret a allò abstracte, passant per allò personal.

Els docents han de tenir cura de disposar de temps suficient per superar totes les etapes. Evidentment, el mestre haurà informat els alumnes del temps disponible a l’inici de cada etapa. A mesura que els alumnes esdevenen més sofisticats i participatius, pot haver-hi pressió de temps i el mestre haurà de tancar cada fase per avançar a la següent. Si algunes discussions encara deixen una gran controvèrsia al grup d’estudiants, es pot reprendre el tema a la propera sessió de P4C per buscar algun tipus de resolució.

### **Un exemple (amb una classe de primer cicle de primària)**

*Marvin Gets Mad (En Marvin s’enfada)*

Els temes són: ira, paciència, soledat, penediment, voler coses, poden els animals tenir sentiments?

**EXERCICI DE  
CONCENTRACIÓ/CONSCIÈNCIA**

Prepara't per escoltar.

1. Reuneix el grup classe en un cercle. Fes circular un "Hola, benvingut al nostre grup de filosofia".
2. Practica com estar-se quiet i connectar amb l'escolta fins que la classe es calmi. Què han notat?
3. Recorda a la classe les normes de Filosofia, especialment escoltar-se els uns als altres i "sense humiliacions".

**ESTÍMUL: CONTE, POEMA,  
ACTIVITAT**

Presenta el conte En Marvin s'enfada. Mireu-ne la portada. Què hi ha a la imatge? Com penseu que se sent? De què penseu que podria anar la història? (Pren diferents idees). Us heu enfadat mai?

Ara llegeix el conte a la classe, gaudint de les imatges i parlant sobre les expressions i sentiments facials mentre llegiu, sense perdre el fil de la història.

Després de llegir, recapitula els esdeveniments de la història amb els nens. Fes que representin expressions facials. Com es va sentir en Marvin? p. ex. En trobar la poma. (Sorprès, content)

En no poder arribar a la poma. (Decebut)

Quan espera que la poma caigui. (Pacient)

Quan la Molly s'havia menjat la poma. (Decebut)

Quan en Marvin s'està enfadant més, picant de peus a terra i cridant "BAAAA". (Enfadat)

Quan el terra se l'empassa. (Sorprès)

Al forat. (Solitari)

Quan apareix la Molly. (Alleujat, penedit)

Quan tot torna a anar bé. (Content)

Quan volia la pera.

**PENSAR EN PARELLA (THINK,  
PAIR, SHARE)**

Formula preguntes sobre les quals els alumnes puguin pensar individualment i després discutir amb un company:

Com sabem quan estem enfadats?

Com sabem quan una altra persona està enfadada?

Quin tipus de coses fan que t'enfadis?

Com et sents després d'haver estat enfadat? Penedit? Alleujat? Com?

Pots fingir estar enfadat?

**PLA DE DIÀLEG/DISCUSSIÓ**

Pot la ira ser alguna cosa bona alguna vegada?

Tema: Ira

Conte

Per què penses que en Marvin va enfadar-se?

Com penses que es va sentir la Molly quan en Marvin es va enfadar amb ella? Per què?

Com penses que es van sentir els pollastres, els ànecs i les vaques? Per què?

Si fossis en Marvin, t'hauries enfadat? Què hauries fet?

Personal

Alguna vegada t'has enfadat com en Marvin? (Demana exemples)

Com et sents quan estàs enfadat?

Pots deixar d'enfadar-te si vols?

Com et sents si algú està enfadat amb tu?

Alguna vegada t'has penedit després d'haver-te enfadat? Per què?

Alguna vegada fingeixes que estàs enfadat?

Filosòfic

Pot la ira ser alguna cosa bona? Quan?

Què és la ira?

**DE QUÈ HEM PARLAT?**

De què hem parlat avui?

Com de bé ho hem fet quan hem pensat i parlat? (Podeu fer servir polzes cap amunt o cap avall per mostrar-ho)

Quin company ha tingut una idea realment bona?

Per què era una idea realment bona?

**PENSAMENT PER A LA SETMANA**

Aquesta setmana pensa sobre estar enfadat. Què et fa enfadar? Què passa quan ens enfadem? Podem deixar d'estar enfadats? Torna la setmana que ve per explicar-nos el que has pensat – i fet.

Lectures recomanades: Fair et al., 2015; Garcia-Moriyon, Robollo, i Colom, 2005; Gorard, Siddiqui, i See, 2017; Lennon, 2017; Trickey i Topping, 2004; Topping i Trickey, 2007a; Topping, Trickey, i Cleghorn, 2019.



### 3. Crear efectes socials i emocionals

A mesura que els infants desenvolupen millors habilitats de raonament i comencen a apreciar que altres persones tenen diferents punts de vista, es tornen més amables i considerats entre ells.

#### Evidències de recerca

És probable que l'experiència que algú escolti atentament les teves idees enforteixi l'autoestima i la confiança. Els infants aprenen a evitar descartar diferents punts de vista sense examinar-los adequadament. Aprenen que poden estar en desacord sense barallar-se. P4C també augmenta la motivació i ajuda els infants a convertir-se en aprenents i pensadors més efectius. Els infants poden veure més clarament les causes del comportament habitual dels altres o d'ells mateixos. Això és molt enriquidor, perquè en aquest punt l'elecció es fa evident. A més, hauran après millors habilitats socials i se'ls haurà donat l'oportunitat de practicar-les (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda i Lucas-Molina, 2017).

Per tant, P4C pot contribuir a millorar la intel·ligència social i emocional, així com la intel·ligència cognitiva. Això inclou aspectes com ara:

- Autoconsciència – Saber què i com et sents i com això impacta en la teva vida, i tenir expectatives realistes de les pròpies habilitats
- Autoregulació emocional – Gestionar les emocions perquè facilitin la tasca en qüestió, i tenir límits autoimposats
- Motivació – Tenir coneixement de les forces i factors motivadors, tenir perseverança
- Empatia – Tenir coneixement de com se senten els altres i utilitzar aquest coneixement per interactuar amb ells, mantenint una bona relació amb una àmplia varietat de persones
- Habilitats socials – Ser capaç de llegir situacions socials i d'utilitzar aquestes habilitats per persuadir, liderar, negociar, arribar a acords.

Daniel Goleman (p. ex., 1966, 1969) va citar estudis que mostren que les possibilitats de vida d'una persona jove es veuen almenys tan afectades per la intel·ligència emocional com pel coeficient intel·lectual. Ell pregunta “No hauríem d'estar ensenyant aquestes habilitats essencials per a la vida a tots els infants – ara més que mai?”.

#### Aplicació a la pràctica

Introdueix estímuls socials i emocionals: Utilitza diàlegs sobre temes que involucrin problemes socials i emocionals. D'aquesta manera, es pot examinar i avaluar conscientment un ventall de respostes al voltant de preguntes “emocionals” en un entorn segur. Quan els estudiants s'involucren més tard en un problema en una situació de la vida real, l'efecte del diàleg és una breu “pausa” – just el suficient per triar un comportament apropiat!

Modela alternatives a la impulsivitat i a la distracció: Els docents poden modelar les respostes a incidents socials i emocionals estressants, descrivint un problema que van tenir, com el van gestionar i com pensen que haurien d'haver-lo gestionat després de reflexionar-hi. Un objectiu important de

l'educació és l'autoregulació per millorar la gestió de la impulsivitat i la distracció. Això ajuda l'alumne a prendre decisions conscients sobre respostes concretes en comptes d'actuar de forma mecànica i habitual. (Tinc mal geni. Vaig actuar d'aquesta manera l'última vegada en resposta a una situació similar i actuaré d'aquesta manera la propera vegada). Evidentment, les coses no canvien de forma instantània, però amb el temps s'hauria de fer evident un canvi.

Indaga en la justificació de creences arrelades: Els alumnes poden haver après opinions dels seus pares o companys sense reflexionar-hi. A més, poden ser molt vulnerables a informació falsa. El torrent de notícies falses en diverses xarxes socials ho empitjora encara més. És fàcil creure històries que corresponen a creences existents. Com han notat alguns polítics, l'argument raonat pot tenir menys èxit que una simple apel·lació al prejudici emocional. Els mestres poden prendre exemples de notícies falses i analitzar-les durant el diàleg a l'aula. De vegades, els estudiants poden considerar pensaments oposats sense aparent incomoditat – P4C impulsa el canvi conceptual en ajudar els infants a ser més coherents en el seu pensament.

Desenvolupa una cultura de respecte i participació equitatius: Una forta cultura escolar de participació i col·laboració dona suport a l'aprenentatge d'habilitats i pot conduir a una major autoestima i un major sentit d'autoeficàcia. La participació és un factor clau per promoure el benestar emocional dels infants en edat escolar i la moral dels docents i els estudiants. La participació augmenta després d'una indagació en col·laboració habitual. És probable que l'atenció completa i incondicional d'altres alumnes promogui sentiments positius. Aquesta atenció fa que els estudiants se sentin valuosos i entesos.

Deixa temps per reorganitzar els pensaments: Quan els estudiants expressen les idees a classe, han d'organitzar i processar els pensaments. Poden descobrir llacunes en la seva comprensió i trobar explicacions millors que la seva. Però això vol dir que no només han de justificar un pensament nou, sinó que han de reorganitzar molts pensaments associats que no estaven ben justificats. Molt a fer en resposta a una pregunta!

Elogia els bons exemples entre els alumnes: És probable que els estudiants aprenguin els uns dels altres durant aquest procés. Per exemple, un alumne pot escoltar un altre estudiant demanant evidències i llavors serà més probable que internalitzi aquest comportament i faci el mateix. Els docents poden elogiar el comportament dels estudiants que esperen que altres imitin.

No tinguis por de les preguntes desconcertants: La discussió real es duu a terme millor quan les preguntes deixen perplexos tant el docent com els alumnes. Si les preguntes triades per a la discussió són desconcertants per a tots els participants, inclòs el mestre, és probable que la comunicació sigui més interactiva i significativa.

No tinguis por de les preguntes controvertides: Els docents poden sentir-se una mica nerviosos en presentar un tema que podria considerar-se controvertit, ja sigui per raons polítiques, religioses o d'altres. No obstant això, aquestes són exactament el tipus de preguntes per generar una discussió intensa, així que no les evitis.

---

Lectures recomanades: El capítol 7 de Topping et al. (2019) tracta aquest tema amb més detall. Veure també: Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda, i Lucas-Molina, 2017; Goleman, 1996, 1999; Topping i Trickey, 2007b; Trickey i Topping, 2006, 2007; <https://www.eschoolnews.com/2018/09/19/how-controversialtopics-inspire-deeper-learning>.

## 4. Crear una comunitat d'indagació

Una comunitat d'indagació és un grup dedicat a explorar idees a través del diàleg filosòfic, on els estudiants pensen conjuntament i construeixen sobre les idees dels altres.

### Evidències de recerca

A les escoles, el grup sol ser una classe, però també és possible fer servir P4C amb subgrups dins de la classe en diferents moments (Dunlop, Compton, Clarke i McKelvey-Martin, 2013). Sovint, el grup ha desenvolupat la seva tècnica dialògica fins a cert grau de sofisticació. El procés de diàleg facilita una implicació més profunda dels participants amb els temes de discussió. Els participants organitzen el seu pensament fent preguntes, formulant hipòtesis i suggerint explicacions alternatives. Els estudiants justifiquen els seus punts de vista amb raons, fent inferències, fent deduccions, identificant suposicions subjacents i gestionant contradiccions. S'aclareixen els conceptes mal definits, s'eviten les generalitzacions radicals i es formen les decisions amb raons i/o evidències.

Matthew Lipman i els seus col·legues (1980) van descriure el procés en una comunitat d'indagació com una cosa semblant a navegar amb un iot contra el vent. El bot ha de virar, formant un patró de zig-zaga a través del vent, però encara hi ha moviment cap endavant. De manera similar, els fils del diàleg poden anar d'un costat a l'altre, però hi ha un avenç important en la comprensió. Al final del diàleg, el grup en sabrà més sobre el tema que a l'inici, tot i que pot ser que no hi hagi respostes "correctes". La comunitat ha de desenvolupar-se amb el temps per ser en gran part autònoma, amb estudiants liderant la dinàmica de qüestionar i el diàleg.

### Aplicació a la pràctica

Com mostrar desacord: Si algú no està d'acord, ha de trobar una bona raó per expressar aquest desacord (en comptes de dir que l'altra persona està "equivocada"). Elogia els alumnes que expressen desacord amb consideració i respecte.

Primera etapa de desenvolupament: La primera etapa de desenvolupament és molt similar a la descrita a les seccions anteriors, però pot requerir diversos mesos de pràctica per donar bons resultats. Els mestres han de tenir paciència!

Segona etapa de desenvolupament: En una data posterior, després de setmanes d'indagacions i quan s'ha ensenyat i practicat el primer grup d'habilitats dialògiques, s'introdueix la segona etapa. Es fan dues incorporacions relacionades – Pensar en parella (*Think/Pair/Share*) i Connexions/Tensions. Per Pensar en parella, el facilitador ofereix "temps per pensar" perquè els estudiants reflexionin en silenci sobre quins temes podrien extreure de l'estímul. Després, la classe s'organitza en parelles d'alumnes per intercanviar el pensament sobre els temes i donar les seves raons o explicacions. Després ve el moment de "compartir", on les parelles poden compartir els seus pensaments amb tota la classe. En aquest punt, el docent posa tots els suggeriments a la pissarra. Per Connexions/Tensions, es pregunta als estudiants si poden veure alguna connexió entre les idees. Han de donar una raó per a la connexió suggerida. Aquestes connexions s'indiquen visualment mitjançant una línia de color dibuixada entre idees vinculades. Quan totes les connexions s'han esgotat, el procés es repeteix, però aquesta vegada amb la idea de tensions. Les tensions no són necessàriament oposades, sinó idees que xoquen.

Aquestes també han de tenir evidències i s'indiquen amb un color diferent, i així es construeix un "mapa de pensament".

Tercera etapa de desenvolupament: Aquesta etapa fa que els estudiants emmarquin les pròpies preguntes personals i filosòfiques a partir de les idees/temes generats. La primera tasca és triar un tema, i això es pot fer mitjançant un simple procediment de votació. Com a exemple, suposem que el tema triat és l'Honestedat. Es necessiten tres o quatre preguntes filosòfiques sobre l'honestedat. La pregunta està relacionada amb el tema i l'experiència personal? Si no, com podria millorar-se la pregunta? S'hauria de descartar? És filosòfica? És massa òbvia? Val la pena discutir-ne? Per què? En un major grau de desenvolupament, es pot fer que els grups cooperatius formulin i acordin preguntes. Cada grup ha d'escriure diverses preguntes i debatre quina és la més interessant i per què. Després, en trien una per compartir-la amb la classe i el docent escriu totes les contribucions a la pissarra.

En cadascuna d'aquestes etapes de progrés de desenvolupament, els alumnes ofereixen preguntes i respostes cada vegada més complexes a mesura que avança el seu desenvolupament conceptual – però, és clar, com que discuteixen molts temes diferents al llarg del temps, desenvolupen molts arguments en lloc d'un de sol.

---

Lectures recomanades: Dunlop, Compton, Clarke, i McKelvey-Martin, 2013; Lipman, Sharp, i Oscanyon, 1980; Topping et al., 2019, capítol 3.

## 5. Preguntar Com ho hem fet? – Incentivant la metacognició

Els alumnes que poden reflexionar sobre els propis processos d'aprenentatge i pensament (és a dir, mostrar metacognició) són aprenents més efectius que aquells que no són tan capaços de fer-ho.

### Resultats de recerca

En aquesta secció ens fixem en com la pràctica habitual en indagació filosòfica fomenta la reflexió metacognitiva sobre el pensament i l'aprenentatge. A mesura que els estudiants troben punts de vista alternatius d'altres alumnes que estan ben pensats i tenen certa base racional, mitjançant un procés de comparació, això els dona alguna cosa per reflexionar sobre la naturalesa del seu propi pensament (Cam, 2006). A mesura que es desenvolupa P4C, els alumnes es preguntaran cada vegada més sobre la naturalesa de les seves expressions abans de verbalitzar-les. Evidentment, el sentit complet de la metacognició és que no només ha de conduir a idees sobre com has pensat en aquest moment, sinó que també ha de conduir a pensaments i estratègies sobre com podries pensar millor en el futur (Worley, 2018). Per tant, a mesura que es desenvolupa la metacognició, també ho ha de fer l'autoregulació de la qualitat del pensament. D'aquesta manera, els infants es converteixen en pensadors més efectius a curt termini, però també desenvolupen hàbits de reflexió sobre el propi pensament, fet que probablement tingui efectes a llarg termini.

### Aplicació a la pràctica

Anima els alumnes a pensar sobre la qualitat del propi pensament i el dels altres, i sobre com millorar-la.

Polzes: Es demana als alumnes que avaluin el diàleg mostrant un signe de polze cap amunt, un polze que es mostra horitzontalment o un signe de polze cap avall (indicant bona, acceptable o mala qualitat). Per evitar que els estudiants es copiïn, pots dir "Un, dos, tres, ensenyeu-ho!", perquè tots ho indiquin alhora. Llavors el més important és que el docent triï algunes respostes diferents i preguntant a la persona "per què?" (Devem aquesta idea a en Phil Cam, 2006).

Centrar-se en els objectius: A mesura que avancen les sessions, s'haurà introduït una gamma d'objectius cognitius. Es pot explorar el rendiment del grup en relació amb els que s'aborden en aquella sessió. Per exemple, si l'objectiu era "Aportar evidències/raons", es demana als alumnes que donin la seva opinió sobre com pensen que ho ha fet el grup i per què. Què es va veure al diàleg per donar suport al seu punt de vista? Podria millorar-se encara més? Com? D'aquesta manera, els estudiants estan construint una imatge de les qualitats i habilitats que constitueixen una bona indagació filosòfica.

Pensar sobre el pensament: Després del diàleg, el docent ha de demanar als alumnes que facin una ullada àmplia d'alt nivell al diàleg que acaba de desenvolupar-se. Els ha agradat o no? Què ha tingut de bo i què ha sigut menys bo? En què pensaven al principi i en què han acabat pensant al final? Com ha progressat la qualitat del pensament durant la sessió? Què podríem intentar millorar en el futur? Per què? Les persones tenen idees diferents? El mestre pot escriure algunes de les respostes a la pissarra per facilitar el debat. Evidentment, això podria convertir-se en un diàleg complet per si mateix, de manera que podria ser necessari reprendre'l en una altra sessió.

Actitud cap a la metacognició: El docent pregunta als infants què senten sobre les tasques exigents.

Quan s'enfronten a una cosa que sembla difícil, estan plens d'entusiasme i volen atacar-la el més aviat possible, o els preocupa que d'alguna manera puguin "fallar" i per això tracten d'evitar la tasca? Hi ha alguna diferència entre infants i nenes en aquest aspecte? Els alumnes entusiastes a vegades fallen de totes maneres?

Metacognició a través del currículum: Quins infants han començat a pensar sobre com pensen en altres classes diferents de P4C? Aquesta generalització de la metacognició suggereix que s'està convertint en un hàbit que serà útil en el futur. Evidentment, també podria dur a algunes crítiques de la pedagogia en altres classes.

## 6. Garantir que els efectes durin en el temps – Manteniment

Si els docents realment s'esforcen per treballar en el manteniment dels guanys, poden immunitzar encara en major mesura els alumnes de qualsevol efecte potencial no desitjat de la vida escolar posterior.

### Resultats de recerca

Hi ha evidències que els guanys de P4C duren en el temps. A Escòcia, els alumnes de primària que van fer P4C van anar a una escola secundària on no tenien aquestes experiències. No obstant això, el seu assoliment en una prova d'habilitat cognitiva encara estava molt per davant del grup de control (Topping i Trickey, 2007c). A Texas, els alumnes de secundària que van participar a P4C van ser avaluats tres anys després – de nou, van mostrar més guanys que el grup de control que no hi havia participat (Fair et al., 2015). Cal recordar que en el període de seguiment no s'havia fet P4C. D'aquesta manera, si els mestres realment s'esforcen per treballar en el manteniment dels guanys poden immunitzar els seus estudiants de qualsevol efecte potencial no desitjat de la vida escolar posterior en un grau encara major.

### Aplicació a la pràctica

Pensament per a la Setmana: No és útil si els alumnes consideren que pensar és una cosa que només es fa a la classe de filosofia! Com a part de la rutina final a la sessió habitual de P4C, els docents poden demanar als infants que pensin en el seu "Pensament per a la Setmana" (PpS) – un pensament que intentaran aplicar dins i fora de l'escola entre aquest moment i la propera sessió de P4C. Cada infant pot tenir un pensament diferent. Això reforça la idea de seguir buscant evidències pràctiques per recolzar el pensament.

Resultats del Pensament per a la Setmana: Quan els infants tornen a la propera sessió de P4C, comença demanant que informin sobre com han aplicat el PpS. Per exemple, quan el PpS va sorgir de la pregunta "què és l'honestat", i durant la setmana hi ha hagut més pensament individual i autoobservació de les pròpies accions de l'infant, aquest pot veure que hi ha una diferència entre els seus pensaments i les seves accions. Això porta a més pensaments i preguntes, i així successivament al voltant del cicle, sempre aprofundint en aspectes més subtils de la pregunta i les seves implicacions. D'aquesta manera, aquesta part del procés reforça l'aprenentatge recent i relaciona allò teòric amb el món real en què viu l'estudiant.

Pregunta per la vinculació amb temes anteriors: Amb el temps, es discutiran temes relacionats entre si. El docent ha de preguntar als alumnes què poden recordar d'una sessió anterior relacionada amb el tema d'avui. Recorden alguna pregunta o declaració particularment bona d'aquella sessió? Com es relaciona amb el tema actual?

---

Lectures recomanades: Fair et al., 2015; Topping et al., 2019, capítol 8; Topping i Trickey, 2007c.

## 7. Garantir que els efectes s'estenguin més enllà de l'aula – Generalització

És més probable que es produeixi la generalització de l'aprenentatge si les activitats estan construïdes per estendre l'aprenentatge a altres contextos.

### Resultats de recerca

Els docents se sentiran més segurs a l'hora de dedicar temps i energia a la indagació filosòfica si es descobreix que les millores en el pensament creuen els límits de les àrees de coneixement, ja siguin planificades o no. Maximitzar aquesta generalització de l'aprenentatge més enllà del context en què s'aprèn és crucial (encara que aquells amb més coneixement d'una disciplina en particular podrien ser millors quan pensen dins d'aquesta disciplina) (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, i Sequeira, 2012). La generalització de l'aprenentatge és més probable que es produeixi si les activitats es construeixen per estendre aquest aprenentatge a altres contextos. Adey i Shayer (p. ex., 1994) van maximitzar la generalització incorporant activitats "pont". La incorporació d'activitats de generalització també va ser fonamental per al programa d'Enriquiment Instrumental de Feuerstein. És important destacar que l'habilitat cognitiva de infants d'onze anys va correlacionar altament amb el rendiment posterior a les proves acadèmiques nacionals als setze anys (Feuerstein et al., 1980).

La generalització també pot ser evident en el comportament del docent. Els mestres tendeixen a estendre la pràctica de la indagació a altres àrees fora de "l'hora de filosofia", ja sigui conscientment o no. A més del canvi conscient dels mestres cap a un mètode més basat en la indagació, molts noten que els propis estudiants naturalment van començar a fer més i millors preguntes en altres àrees. La generalització també es pot aconseguir quan una indagació s'utilitza com a part d'una altra àrea curricular, com en iniciar un projecte històric.

### Aplicació a la pràctica

Fes servir P4C a tot el currículum: Evidentment, implementar P4C en altres classes és més fàcil per a un mestre de primària que per a un professor de secundària, ja que en aquest últim cas depèn més de l'entusiasme i la cooperació d'altres docents. No obstant això, P4C pot abordar temes contemporanis complexos que van més enllà dels estrets límits del pla d'estudis. Un exemple seria el tema del canvi climàtic. Això podria permetre que s'aprofités l'entusiasme d'altres docents.

Utilitza el joc de terra "Espectre de significat": La idea d'un espectre de significat és comunicar que els conceptes no sempre (i probablement poques vegades) són clars, i que per a moltes coses hi ha una gamma de possibilitats. Un joc de terra és una activitat que es realitza amb tot el grup utilitzant targetes i un tros de cinta o corda d'aproximadament 4 metres de llargada. És bo fer que a vegades els alumnes es moguin i pensin! La cinta o corda es col·loca a terra al mig dels estudiants, que idealment es troben en un cercle. Representa l'espectre d'idees que estan a punt de ser explorades, amb els extrems a cada cap de la corda. Si el concepte a explorar és la contaminació, es col·locarà una targeta que digui "Contaminació" en un extrem de la cinta i una altra que digui "No contaminació" en l'altre extrem. Després, cada alumne rep una frase que descriu una acció relacionada amb la contaminació (per exemple, "Buidó el cendrer del meu cotxe a la carretera"). Es dona temps als estudiants per pensar i després han de col·locar la seva frase (una per una) a l'espectre (cinta), mostrant com de forta és aquesta acció cap a l'extrem de la contaminació o de la no contaminació – i dir per què l'estan



col·locant en aquest punt. Quan s'han col·locat totes les targetes i s'han donat totes les raons, altres alumnes poden qüestionar i dir per què pensen que la targeta hauria de ser en un lloc diferent (consultar Topping et al., 2019, web de recursos: [www.routledge.com/9781138393264](http://www.routledge.com/9781138393264), descàrrega 14).

Utilitza el joc de grup “Espectre de significat”: És similar a l'anterior, excepte que es duu a terme en diversos grups, cadascun amb un nombre més reduït d'alumnes. Al final es fa una posada en comú amb tot el grup classe on es comparen i contrasten els resultats de diferents grups. Això ofereix oportunitats interessants per discutir els diferents patrons de pensament en els grups. Alternativament, pots fer que diferents grups abordin temes diferents. Pots fer això etiquetant els extrems de la corda com “Fet” i “Opinió”, per exemple.

---

Lectures recomanades: Adey i Shayer, 1994; Feuerstein et al., 1980; McGuinness, 1999; Rahdar, Pourghaz, i Marziyeh, 2018; Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, i Sequeira, 2012; Sutcliffe, 2003; Topping et al., 2019, capítol 5 i descàrrega 14.

## 8. Garantir els efectes en la vida adulta – Ciutadania

La ciutadania en la vida adulta posterior requereix la capacitat de discriminar entre declaracions que són racionals i fàctiques i aquelles que no ho són, i d'ajornar el judici sobre aquelles en què això no resulta clar.

### Resultats de recerca

Tingues en compte que les comunitats d'indagació actuen com a microcosmos a l'aula d'institucions democràtiques majors – i com aquestes comunitats busquen la veritat en l'era de la postveritat. El 2016, l'Oxford Dictionary va triar “postveritat” com la paraula de l'any, definint-la com “relacionat amb o denotant circumstàncies en què els fets objectius són menys influents en la formació de l'opinió pública que les apel·lacions a les emocions i creences personals”. Associat a això tenim les “notícies falses” (*fake news*), definides pel Collins English Dictionary com “informació falsa, sovint sensacionalista, difosa sota l'aparença de cobertura informativa”. Les *fake news* impliquen la publicació deliberada d'informació fictícia (especialment a les xarxes socials) dissenyada amb l'objectiu d'enganyar les persones per al benefici financer o polític d'altres. Les afirmacions falses tenen un 70% més de probabilitats de ser compartides a Twitter que les veritables. Les històries veritables triguen aproximadament sis vegades més que les falses a arribar a 1500 persones (Vosoughi, Roy, i Aral, 2018). Es necessiten pocs minuts per crear una història viral, però hores de feina d'investigació per desmentir-la. Mai abans no ha estat tan necessari el pensament crític. Si els estudiants han de convertir-se en membres analítics reflexius d'una democràcia participativa, el pensament crític serà essencial (Di Masi i Santi, 2016).

### Aplicació a la pràctica

Utilitza P4C amb temes candents: Un cop els alumnes estiguin més familiaritzats amb P4C, pots plantejar-los temes candents com el canvi climàtic (fixa't si els docents de geografia o ciències socials hi estan interessats!). Existeix? I, si és així, què es pot fer sobre aquest tema?

Fes servir P4C amb temes que siguin interessants per als alumnes: No tots els alumnes estaran entusiasmats amb fenòmens tan grans com l'escalfament global, però poden estar molt més entusiasmats amb un tema proper, com “s'haurien de permetre els telèfons mòbils a les escoles?”.

Utilitza P4C amb creences habituals: Fes que els estudiants identifiquin creences arrelades o habituals que solien tenir, però que ara han canviat degut a informació nova (i fiable) juntament amb un millor pensament. Demana'ls que les comparteixin amb el grup, perquè és possible que altres alumnes encara no hagin canviat d'opinió.

Fes servir P4C per identificar el biaix cognitiu: Les creences tendeixen a ser el resultat del biaix cognitiu – tots busquem informació que doni suport a les nostres creences existents. Mira si els estudiants poden identificar els biaixos cognitius dels altres – però això es fa millor a través del treball entre iguals, o les persones podrien sentir-se estúpides.

---

Lectures recomanades: Di Masi i Santi, 2016; Topping et al., 2019, capítol 10; Vosoughi, Roy, i Aral, 2018.

## Conclusions

Filosofia per a Infants (P4C, per les sigles en anglès) és un programa de múltiples components, és a dir, es compon d'una sèrie d'elements o peces. Les evidències de recerca existents per a tot el programa són positives. Com hem vist, s'ha descobert que l'ús de P4C durant un curs acadèmic té efectes cognitius positius en escoles d'educació primària i secundària, fins i tot en diferents països i contextos culturals (Topping i Trickey, 2007a; Fair et al., 2015). Aquests efectes van perdurar durant uns quants anys (Topping i Trickey, 2007c; Fair et al., 2015), fins i tot després que els alumnes anessin a una altra escola en què no s'utilitzava P4C (Topping i Trickey, 2007c). També s'ha descobert que P4C té efectes sobre l'assoliment en les matèries curriculars tradicionals a educació primària (Gorard et al., 2017). Aquests resultats estan recolzats per estudis amb diferents dissenys d'investigació que troben efectes positius en el comportament a l'aula (Topping i Trickey, 2007b), l'autoconcepte (Trickey i Topping, 2006) i les percepcions de docents i alumnes (Trickey i Topping, 2007).

Per tant, podríem dir que s'ha descobert que P4C és un programa vàlid, digne de consideració per qualsevol docent en qualsevol país. Però com de fiable és? – Com de resistent és a les especificitats de diferents aules, diferents mestres, diferents escoles, diferents àrees socioeconòmiques, diferents països? Les revisions dels estudis d'investigació mostren que P4C va ser molt fiable (Trickey i Topping, 2004; García-Morió, 2005), però són els estudis publicats una veritable indicació del que succeirà a la teva classe? Això ens porta a la qüestió de la fidelitat d'implementació (també coneguda com a integritat d'implementació). A l'estudi de Gorard et al. (2017), algunes escoles no van completar el programa com havien acordat. Com era d'esperar, degut a la seva baixa fidelitat d'implementació, no van obtenir els mateixos resultats positius que les altres escoles. P4C només funcionarà si es fa correctament. Si no es fa correctament i no s'obtenen bons resultats, no culpis el programa!

## Referències

- P. Adey i M. Shayer. Really raising standards: *Cognitive intervention and academic achievement*. 1994. Londres, Regne Unit: Routledge.
- P. Cam. *20 thinking tools*. 2006. Camberwell, Austràlia: ACER Press.
- D. Di Masi i M. Santi. Learning democratic thinking: A curriculum to Philosophy for Children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 2016, vol. 48, número 1, pp. 136-150.
- L. Dunlop, K. Compton, L. Clarke, i V. McKelvey-Martin. Exploring “the world around us” in a community of scientific enquiry. *Primary Science*, 2013, vol. 126, pp. 17-20.
- F. Fair et al. Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2015, vol. 2, número 1, pp. 18-37.
- R. Feuerstein et al. *Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability*. 1980. Baltimore, MD: University Park Press.
- F. Garcia-Moriyon, I. Robollo, i R. Colom. Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking*, 2005, vol. 17, número 4, pp. 14-22.
- M. Giménez-Dasí, L. Quintanilla, V. Ojeda, i B. Lucas-Molina. Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants and Young Children*, 2017, vol. 30 número 1, pp. 3-16.
- D. Goleman. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. 1996. Londres, Regne Unit: Bloomsbury Publishing.
- D. Goleman. *Working with emotional intelligence*. 1999. Londres, Regne Unit: Bloomsbury Publishing.
- S. Gorard, N. Siddiqui, i B. H. See. Can Philosophy for Children improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, Febrer 2017, vol. 51, número 1, pp. 5-22.
- S. Lennon. Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom. *Issues in Teacher Education*, 2017, vol. 26, número 1, pp. 3-16.
- M. Lipman, A. M. Sharp, i F. Oscanyon, *Philosophy in the classroom*. 1980. Filadèlfia, PA: Temple University Press.
- C. McGuinness. *From thinking skills to thinking classrooms*. 1999. Londres, Regne Unit: Department for Education and Employment.
- J. Piaget i B. Inhelder. *The psychology of the child*. 1969. Nova York, NY: Basic Books.
- A. Rahdar, A. Pourghaz, i A. Marziyeh. The impact of teaching Philosophy for Children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11, número 3, pp. 539-556.
- A. Reznitskaya, M. Glina, B. Carolan, O. Michaud, J. Rogers, i L. Sequeira. Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 2012, vol. 37, número 4, pp. 288-306.
- R. Sutcliffe. Is teaching philosophy a high road to cognitive enhancement? *Educational and Child*

- Psychology*, 2003, vol. 20, número 2, pp. 65-79.
- K. J. Topping i S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 2007a, número 77, pp. 271-288.
- K. J. Topping i S. Trickey. Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2007b, vol. 2, número 2, pp. 73-84.
- K. J. Topping i S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at two-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 2007c, vol. 77, pp. 781-796.
- K. J. Topping, S. Trickey, i P. Cleghorn. *A teacher's guide to Philosophy for Children*. 2019. Nova York i Londres: Routledge. Web de recursos disponibles gratuïtament: [www.routledge.com/9781138393264](http://www.routledge.com/9781138393264)
- S. Trickey i K. J. Topping. Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 2004, vol. 19, número 3, pp. 363-378.
- S. Trickey i K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11-12 years. *School Psychology International*. 2006, vol. 27, número 5, pp. 599-614.
- S. Trickey i K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at 11 years. *Thinking*, 2007, vol. 18, número 3, pp. 23-34.
- S. Vosoughi, D. Roy, i S. Aral. The spread of true and false news online. *Science*, 2018, vol. 359, número 6380, pp. 1146-1151.
- L. S. Vygotsky. *Thought and language*. 1962. Cambridge, MA: MIT Press.
- P. Worley. Plato, metacognition and philosophy in schools. *Journal of Philosophy in Schools*, 2018, vol. 5, número 1, pp. 76-91. <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/1486/939>.

## Sobre els autors

**Keith J Topping** és professor d'investigació social i educativa a la Facultat d'Educació de la University of Dundee, Escòcia.

**Steven Trickey** és acadèmic visitant a la Facultat d'Educació de l'American University, Washington DC, Estats Units.

**Paul Cleghorn** és consultor educatiu a l'Aude Education Consultancy, Escòcia.

Traduït per **Jesús Ribosa Martínez**, investigador del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI). Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya.