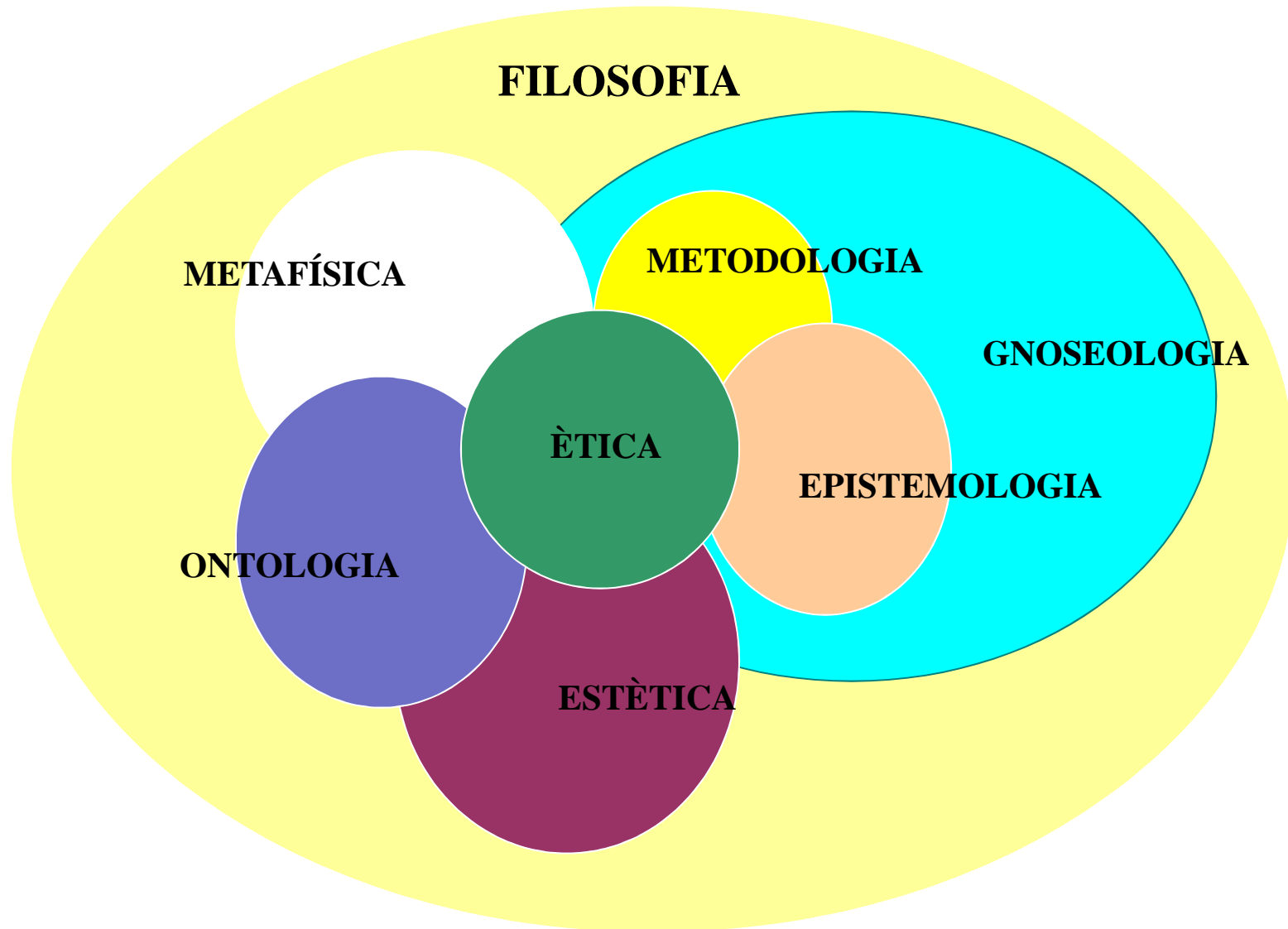


FILOSOFIA i SUBÀREES



TRÀNSIT del *MITHOS* al *LOGOS*

Mythos i *Logos*

Mythos

etimologia
indistinció
finalitat
sorgiment
facultat

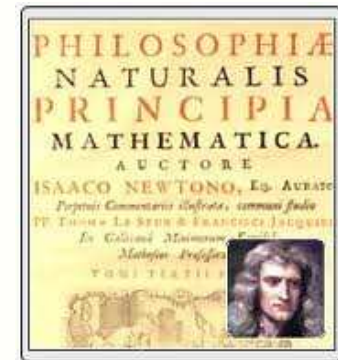
“relat”, “conte”, “narració”
realitat i ficció
transmetre i fer comprensible una cosmovisió
arcà, immemorial o molt antic
fe: revelació o autoritat



Logos

etimologia
distinció
finalitat
sorgiment
facultat

“raó”, “discurs”, “argument”
realitat i ficció
cognitiva
Grècia clàssica; Il·lustració; ciència moderna
raó: demostració lògica o evidència empírica



ETAPA	INICI	ACTITUD	FILÒSOFS	TEMA PRINCIPAL
ANTIGA	s. VI a. C.	esbalaiment	Plató Aristòtil	Naturalesa
MEDIEVAL	cristianisme	fe	Agustí d'Hipona Tomàs d'Aquino	Déu
MODERNA	segle XVI	dubte	Kant Hegel	Home
CONTEMPORÀNIA	1831 mor Hegel	ambigüitat	Nietzsche Heidegger	impossibilitat del saber absolut

Segons Aristòtil, el coneixement —*gnosis*— rigorós i exacte és la ciència o *episteme*, i pot ser de tres tipus:

- 1) Teòric (*episteme theoretiké*), l'objecte del qual és la cerca de la veritat, en un mateix i en les coses.
- 2) Pràctic (*episteme praktiké*), és el saber que millora la conducta humana i inclou l'Ètica i la Política.
- 3) Productiu (*episteme poietiké*), saber consistent a fabricar coses, com l'Art, l'Agricultura, la Retòrica o la Poètica.

TEMA 3. L'UTILITARISME CLÀSSIC

- 1 UTILITAT = impulsa acció individual
 progrés social → benestar col·lectiu

- 2 Dues idees: la utilitat o l'interès propi
 - 1a) Motiva acció humana, cercant plaer i fugint dany.
 - 2a) Pot calcular-se amb criteris quantitius i empírics.

- 3 Hobbes: fonament protecció vida i protecció privada
Locke: B/M = plaer/dolor felicitat atrau, dolor repel·leix
Mandeville: conductes privades = útils prosperitat social
Hume: virtut = satisfacció vici = malestar
 principi simpatia: felicitat altres → pròpia

BENTHAM

- 1 plaer i dolor: a) criteri del judici moral
 b) motivació explicativa conductes

- 2 utilitat = calculable + agregació d'interessos individuals

- 3 Nega l'interès social o comunitari:
no idea voluntat col·lectiva, sinó aritmètica voluntats individuals.

- 4 Principi pràctic organitzador de la societat:
la major felicitat per al major nombre de persones.

MILL

- 1 **LLIBERTAT** = llibertat del ciutadà (civil): drets P + S
- 2 **MILL** → individual (**VOLUNTAT**) general ← **ROUSSEAU**
- 3 **FELICITAT** = estat satisfacció integral → criteri moral
≠ plaer
- 4 **INDIVIDUALITAT** = base llibertat del ciutadà: drets P + S
- 5 **FELICITAT SOCIAL** justifica sacrificar part de la llibertat individual
- 6 **ÉSSER HUMÀ**: (fi en si mateix) + (des. integral) = felicitat

TAYLOR

1 Factors desigualtat excel·lència històrica (~~Nat~~/Cul):

- 1) mancança de formació
- 2) professió: matrimoni o monja (ésser per a altre)
- 3) vinculació quasi exclusiva a maternitat i criança

2 *Patria potestas* permanent pare → marit (menor edat)

3 Aportacions filosòfiques:

- 1) economia política: accés a treball i distribució renda
- 2) reivindicació igualtat social i política D/H

4 Pensament feminista:

- a) unir justif. igualtat sexual + llibertat individual
- b) desmitificar afectivitat, feminitat, maternitat
- c) eliminar ficció domèstica
- d) assenyalar homes interessats a mantenir privilegis
- e) substituir educació i vida: per a altre → si mateixa

GENERACIONS DE DRETS

1a G Civils i polítics:

LLIBERTAT

autonomia i participació

2a G Socials, econòmics i culturals:

IGUALTAT

condicions i tractament

3a G De solidaritat:

UNIVERSALITAT

Globalització i subjecte històric discriminat o absent

4a G “Anònims”

TECNOCIÈNCIA

Relació amb el poder i formes 1a, 2a, 3a en entorn de ciberespai.

MESTRES DE LA SOSPITA

Paul Ricoeur *Freud: una interpretación de la cultura (1965)*

- 1 Fundadors de discurs: cosmosvisió personal, original i crítica**
- 2 Crítica:**
 - a) Civilització occidental
 - b) Pensament dominant derivat Il·lustració: racionalisme il·lustrat
 - c) Formes consciència (A, R, F) il·lusòries i falsa percepció realitat
- 3 Raó = justificació ideològica què emmascara factors més profunds, la consciència és una consciència falsa, encobridora de**

Marx:	interessos econòmics
Nietzsche:	la voluntat de poder
Freud:	la repressió de l'inconscient

MESTRES DE LA SOSPITA

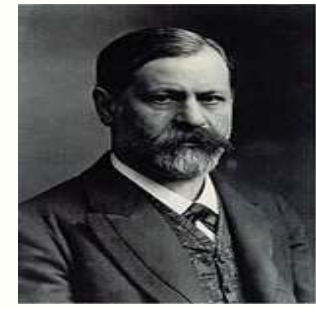
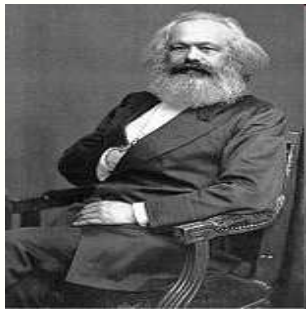
4 Ateisme: neguen l'existència de Déu per raons morals, no lògiques
la religiositat encobreix motivacions en el creient

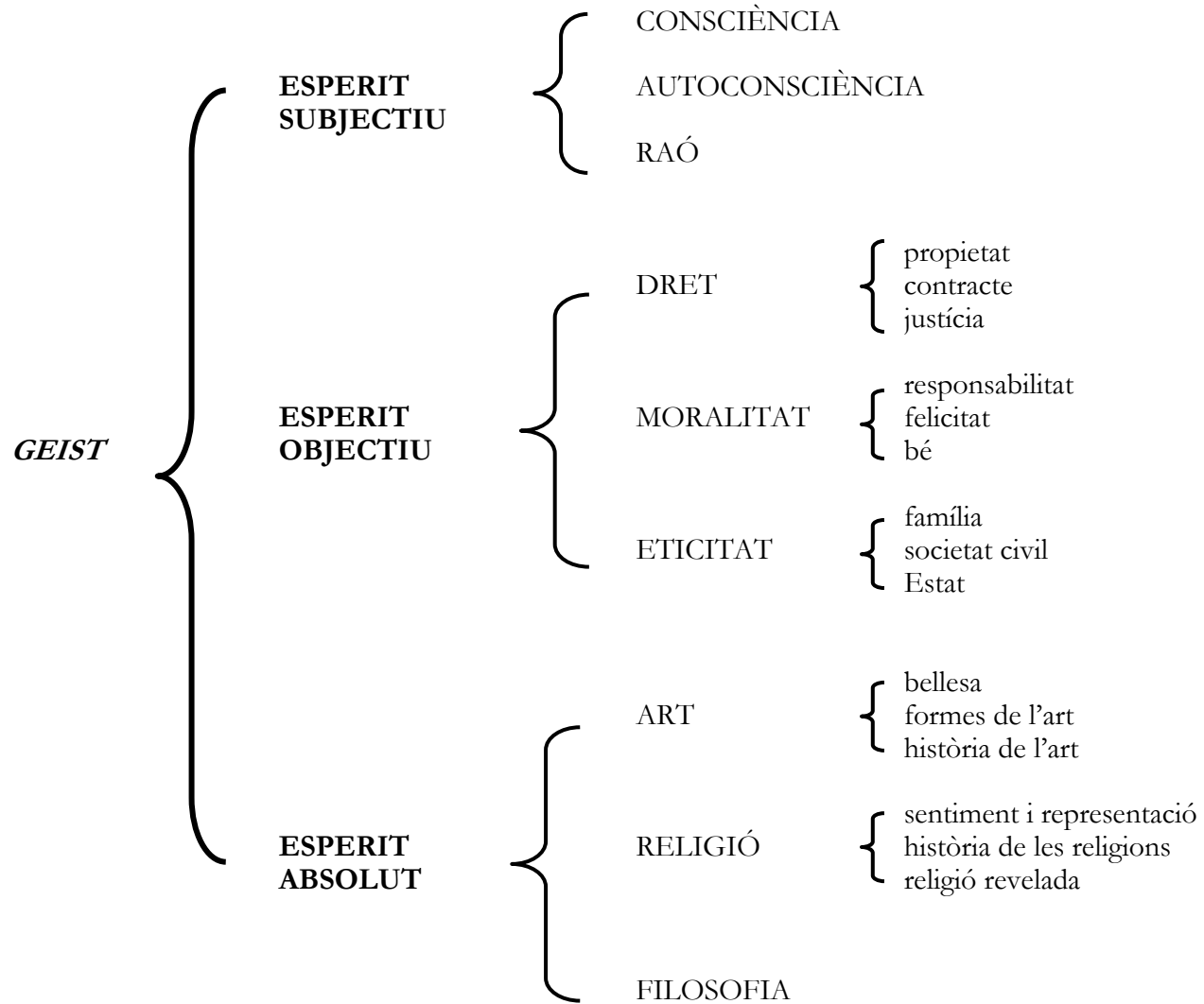
Marx: socials, desenvolupament d'ideologia mistificadora explotació

Nietzsche: el ressentiment del feble

Freud: pulsions sexuals

5 Alliberament: personal hermenèutica del sentit per a alliberar a L'ÉH



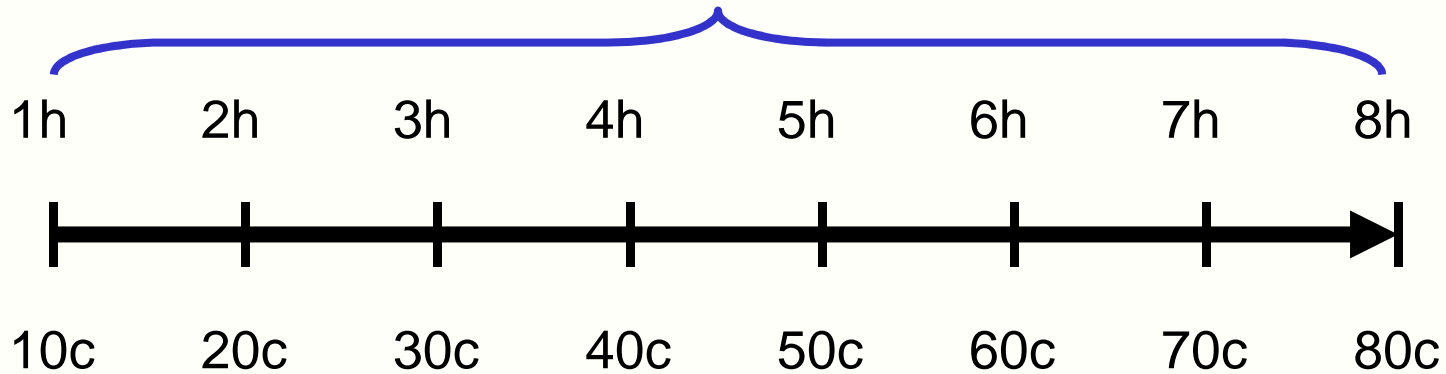


TEORIA VALOR-TREBALL

JORNADA LABORAL

FORÇA DE TREBALL:
hores treballades

Valor de canvi de força de treball contractada: 100 €

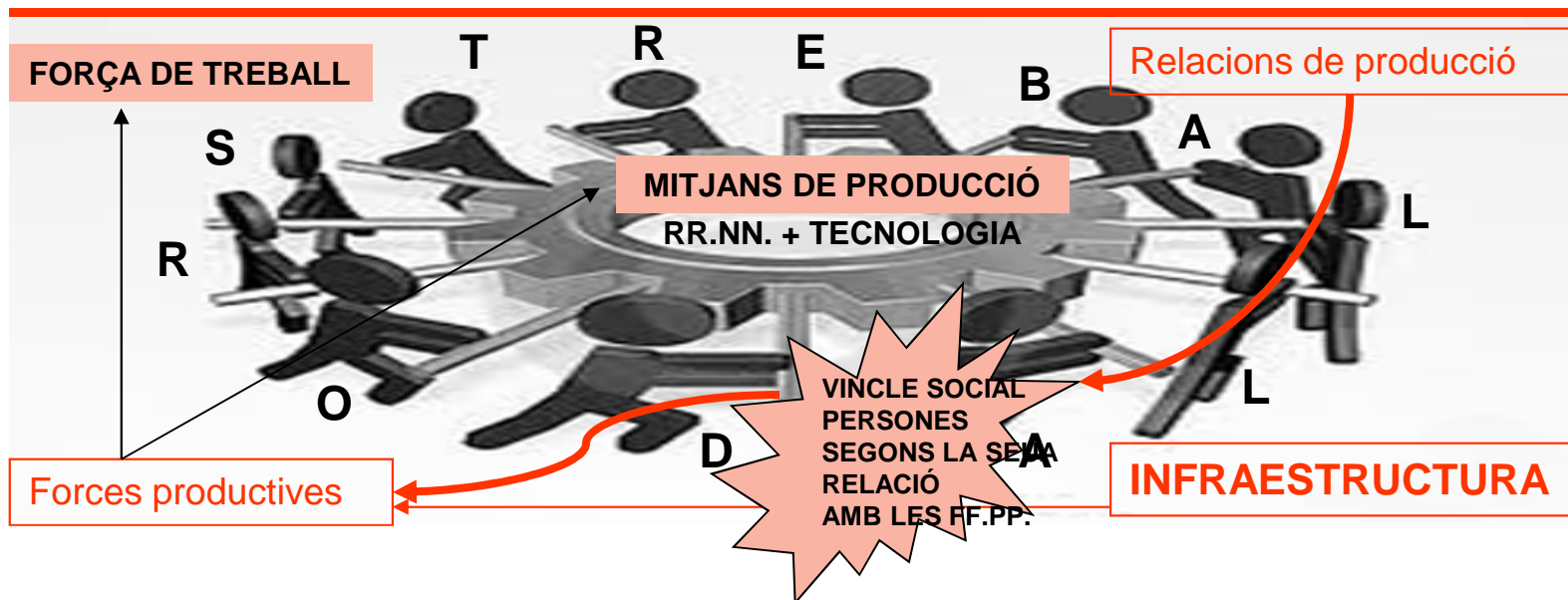


PRODUCTE DEL TREBALL:
cargols produïts

Valor de canvi dels cargols produïts: 100 €

PLUSVÀLUA
+ 25%

COSMOVISIÓ MARXIANA



APOL·LINI-DIONISÍAC

APOL·LO



DIVINITAT

celeste

ctònica

PRINCIPI

bíos

zoé

CARÀCTER

ordre
harmonia
proporció
mesura

desordre
caos
excés
desmesura

FUNCIÓ

donar
aparença
bella

entreveure
l'èsser
profund

ART

canònic
Classicisme

expressionista
Romanticisme

DIONÍS



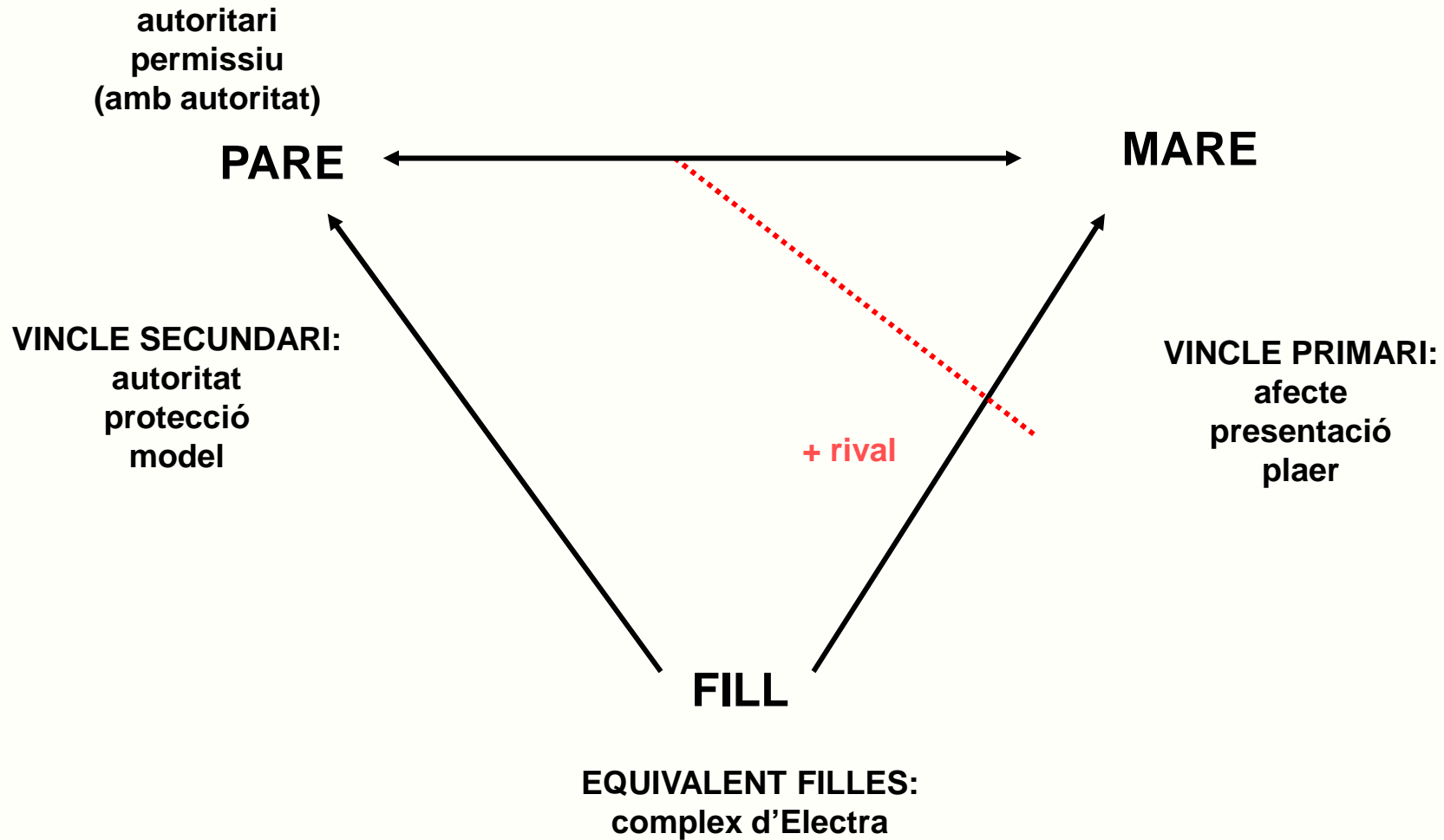
JO, ALLÒ, SUPERJÒ



MITE D'ÈDIP



TRIANGLE EDÍPIC



NARCISISME

- 1 Mite de Narcís
- 2 Amor del subjecte dirigit a si mateix i entès com a objecte: enamorament o vanitat d'un mateix, dirigit a la imatge o ego propis.



- 3 Significat comú: vanitat, presumpció, egocentrisme.
- 4 Pensament de Freud:

Primari: durant els primers mesos, el nen es pren a si mateix com a objecte d'amor; tota la seua energia s'autodirigeix i el món exterior no existeix.

Secundari: designa

+) una estructura estable sense psicosis, perquè hi ha equilibri en el flux d'energia psíquica libidinal.

--) estats mentals patològics on tota energia psíquica libidinal no es dirigeix a objectes exteriors sinó al propi jo.

En castellà

Per a consultes sobre significat
Diccionario de la Real Academia Española:
<http://dle.rae.es/>

Per a consultes gramaticals, ortogràfiques i de tota altra índole
Diccionario Panhispánico de Dudas
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>

Per a consultes sobre conjugació de verbs i la seua ortografia:
<http://conjugador.reverso.net/conjugacion-espanol.html>

Sinònims i antònims, WordReference (Espasa Calpe):
<http://www.wordreference.com/sinonimos/>

Locucions llatines:
<http://www.monografias.com/trabajos74/locuciones-latinas-usuales/locuciones-latinas-usuales.shtml>

Locucions gregues:
http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Locuciones_griegas

En català:

Per a consultes sobre significat, Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans:
<http://dlc.iec.cat/>

Corrector ortogràfic i gramatical, Softcatalà:
<https://www.softcatala.org/corrector/>

Traducció automàtica castellà-català i viceversa, Softcatalà:
<http://www.softcatala.org/traductor/>

Traducció automàtica castellà-català i viceversa, plataforma lliure Apertium:
<http://www.apertium.org/?lang=ca>

Per a consultes sobre conjugació de verbs i la seua ortografia (GrecCat):
<http://www.grec.net/cgi-bin/esc003cl.pgm>

Sinònims i antònims, diccionari català i traductor català-castellà, català-anglès i viceversa (Nació Digital):
<http://www.naciodigital.cat/diccionaris>

Locucions llatines:

https://ca.wikipedia.org/wiki/Locuci%C3%B3_llaatina#A



PLANTILLA PER A GUIES DOCENTS TITULACIÓ DE GRAU EN EDUCACIÓ SOCIAL

1. FITXA IDENTIFICATIVA

Dades de l'assignatura

Codi:	33455
Nom:	Pensament Filosòfic Contemporani
Curs acadèmic:	2016-2017

Coordinació

	Usuari intern Universitat
1	vimacla

2. RESUM

Valencià

L'assignatura Pensament Filosòfic Contemporani és de caràcter bàsic —obligatòria— i semestral. S'imparteix en el primer curs de grau de la titulació d'Educació Social i consta d'un total de 6 crèdits, repartits entre classes teòriques i pràctiques presencials, tallers i seminaris, estudi i treball autònom, tutories i avaluació. Amb aquesta assignatura es pretén que l'alumnat conega els principals corrents del pensament contemporani, amb la finalitat de poder apreciar les aportacions que han pogut realitzar a l'educació. Desenvolupar el pensament crític i lúcid és fonamental per a convertir-se en un/a bon/a educador/a social i és important, per aquest motiu, adquirir la capacitat d'interpretar dades i emetre judicis que siguin fruit de la reflexió sobre temes de diversa índole. L'eix vertebrador de l'assignatura és l'educació, i els referents teòrics que s'han ocupat de l'educació configuraran, doncs, l'instrument que ens servirà per a poder fer un bon diagnòstic de les necessitats, de les possibilitats i de les situacions de diversa complexitat a les quals s'hauran d'aplicar els estudiants quan es convertisquen, finalment, en educadors. Aquesta assignatura serà, a més, bàsica per a la comprensió d'unes altres que, posteriorment, es presentaran als estudiants, ja que els facilitarà la comprensió de conceptes més complexos i els ajudarà a portar a terme anàlisis més aclaridores dels problemes.

Castellano

La asignatura *Pensamiento Filosófico Contemporáneo* es de carácter básico —obligatoria— y semestral. Se imparte en el primer curso de grado de la titulación de Educación Social y consta de un total de 6 créditos, repartidos entre clases teóricas y prácticas presenciales, talleres y seminarios, estudio y trabajo autónomo, tutorías y evaluación. Con esta asignatura se pretende que el alumnado conozca las principales corrientes del pensamiento contemporáneo, con el fin de poder apreciar las aportaciones que han podido realizar a la educación. Desarrollar el pensamiento crítico y lúcido es fundamental para convertirse en un/a buen/a educador/a social y es importante, por este motivo, adquirir la capacidad de interpretar datos y emitir juicios que sean fruto de la reflexión sobre temas de diversa índole. El eje vertebrador de la asignatura es la educación, y los referentes teóricos que se han ocupado de la educación configurarán, pues, el instrumento que nos servirá para poder hacer un buen diagnóstico de las necesidades, de las posibilidades y de las situaciones de diversa complejidad a las que se habrán de aplicar los/las estudiantes cuando se conviertan, finalmente, en educadores/as. Esta asignatura será, además, básica para la comprensión de otras que, posteriormente, se presentarán a los/las estudiantes, pues les facilitará la comprensión de conceptos más complejos y les ayudará a llevar a cabo análisis más esclarecedores de los problemas.

English

Contemporary Philosophical Thought is a semester-long and compulsory subject. It's taught in the first year of the Social Education degree and it's composed of 6 credits in all, divided up among theoretical and practical, in-person lessons, seminars and workshops, independent study and work, mentoring and evaluation. This subject's aim is that students know the main schools of contemporary thought in order to appreciate their contributions to education. To develop critical and clear thinking is essential to become a good social educator, and for this reason it is important to acquire the ability to interpret data and to make judgments that are the result of reflection on issues of various kinds. The backbone of the subject is education, and the theoretical framework that have dealt with education will be our instrument to accurately diagnose the needs, possibilities and situations of varying complexity which students will have to deal with when they finally become educators. In addition, this subject will be crucial for the understanding of others that students will subsequently learn, because it will make easier for them to understand more complex concepts and help them to carry out more elucidate analysis of problems.

3. CONEIXEMENTS PREVIS

Uns altres tipus de requisits

Valencià

Cap

Castellano

Ninguno

English

None

4. COMPETÈNCIES

BÀSIQUES:

B2 Que l'alumne sàpiga aplicar els seus coneixements al seu treball o vocació d'una manera professional i posseïska les competències que solen demostrar-se per mitjà de l'elaboració i la defensa d'arguments i la resolució de problemes dins de l'àrea d'estudi de Pedagogia.

B3 Que l'alumne tinga la capacitat de reunir i interpretar dades rellevants dins de l'àrea d'estudi de Pedagogia per a emetre judicis que incloguen una reflexió sobre temes rellevants d'índole social, científica o ètica.

B4 Que l'alumne puga transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat.

GENERALS:

G1 Capacitat d'anàlisi i síntesi.

G2 Capacitat d'organització i planificació.

G3 Capacitat de comunicació professional oral i escrita en les llengües pròpies de la Universitat de València.

G5 Capacitat d'utilització de les TIC en l'àmbit d'estudi i context professional.

G6 Capacitat de gestió de la informació.

G7 Capacitat de resolució de problemes i presa de decisions.

G8 Capacitat crítica i autocrítica.

G9 Capacitat de treballar en equips multidisciplinaris i interdisciplinaris.

G13 Compromís ètic actiu amb els drets humans, la igualtat entre homes i dones i la sostenibilitat.

G18 Compromís amb la identitat, desenvolupament i ètica professional.

ESPECIFIQUES:

E1 Comprendre els referents teòrics que constitueixen l'ésser humà com a protagonista de l'educació.

E7 Diagnosticar necessitats, situacions complexes i possibilitats de les persones per a fonamentar les accions educatives.

5. RESULTATS DE L'APRENTATGE

Valencià

- (1) Conèixer la importància de la filosofia en el pensament contemporani i identificar diferents concepcions.
- (2) Conèixer la importància de la filosofia en el conjunt dels sabers i les pràctiques humans, amb particular èmfasi en l'educació.
- (3) Adquirir familiaritat amb diferents textos filosòfics i exposar verbalment i per escrit sobre les idees i els problemes que contenen.
- (4) Adquirir les competències bàsiques, generals i específiques previstes.

Castellano

- (1) Conocer la importancia de la filosofía en el pensamiento contemporáneo e identificar distintas concepciones.
- (2) Conocer la importancia de la filosofía en el conjunto de los saberes y prácticas humanas, con particular énfasis en la educación.
- (3) Adquirir familiaridad con diferentes textos filosóficos y disertar verbalmente y por escrito sobre las ideas y los problemas que contienen.
- (4) Adquirir las competencias básicas, generales y específicas previstas.

English

- (1) To know the importance of Philosophy in contemporary thought and to identify different conceptions.
- (2) To know the importance of Philosophy in the whole of human knowledge and practices, with particular emphasis on education.
- (3) To gain familiarity with different philosophical texts and to discourse orally and in writing on their problems and ideas.
- (4) To acquire planned basic, general and specific skills.

6. DESCRIPCIÓ DE CONTINGUTS

Nombre d'ordre:	1
Nom de la U.T. (Valencià):	Filosofia i educació. Antecedents històrics
Nom de la U.T. (Castellano):	Filosofía y Educación. Antecedentes históricos
Nom de la U.T. (English):	Education and Philosophy. Historical Antecedents
Descripció de continguts (Valencià):	
1. Grècia antiga: Sòcrates, Plató i Aristòtil 2. Roma antiga: Ciceró i Quintilià	
Descripció de continguts (Castellano):	
1. Grecia antigua: Sócrates, Platón y Aristóteles 2. Roma antigua: Cicerón y Quintiliano	
Descripció de continguts (English):	
1. Ancient Greece: Socrates, Plato and Aristotle 2. Ancient Rome: Cicero and Quintillian	

Nombre d'ordre:	2
Nom de la U.T. (Valencià):	La Il·lustració i l'educació del ciutadà
Nom de la U.T. (Castellano):	La Ilustración y la educación del ciudadano
Nom de la U.T. (English):	The Age of Enlightenment and The Citizen Education
Descripció de continguts (Valencià):	
1. La Il·lustració i l'Enciclopedisme 2. Jean Jaques Rousseau. <i>Emili o De l'educació</i>	
Descripció de continguts (Castellano):	
1. La Ilustración y el Enciclopedismo 2. Jean Jaques Rousseau. <i>Emilio o De la educación</i>	
Descripció de continguts (English):	
1. The Enlightenment and The Encyclopaedia Movement 2. Jean Jaques Rousseau. <i>Emile or On Education</i>	

Nombre d'ordre:	3
Nom de la U.T. (Valencià):	L'utilitarisme clàssic
Nom de la U.T. (Castellano):	El utilitarismo clásico
Nom de la U.T. (English):	The classical utilitarianism
Descripció de continguts (Valencià):	
1. Jeremy Bentham 2. John Stuart Mill i Harriet Taylor	
Descripció de continguts (Castellano):	
1. Jeremy Bentham 2. John Stuart Mill y Harriet Taylor	
Descripció de continguts (English):	
1. Jeremy Bentham 2. John Stuart Mill and Harriet Taylor	

Nombre d'ordre:	4
Nom de la U.T. (Valencià):	Teoria crítica del capitalisme
Nom de la U.T. (Castellano):	Teoría crítica del capitalismo
Nom de la U.T. (English):	Capitalism Critical Theory
Descripció de continguts (Valencià):	
1. Karl Marx i Friedrich Engels: el materialisme històric 2. Karl Marx i Friedrich Engels: la teoria del valor treball	
Descripció de continguts (Castellano):	
1. Karl Marx y Friedrich Engels: el materialismo histórico 2. Karl Marx y Friedrich Engels: la teoría del valor trabajo	
Descripció de continguts (English):	
1. Karl Marx & Friedrich Engels: Historical materialism 2. Karl Marx & Friedrich Engels: Labor Theory of Value	

Nombre d'ordre:	5
Nom de la U.T. (Valencià):	Friedrich Nietzsche. La crítica de la metafísica occidental
Nom de la U.T. (Castellano):	Friedrich Nietzsche. La crítica de la metafísica occidental
Nom de la U.T. (English):	Friedrich Nietzsche. Critique of Western Metaphysics
Descripció de continguts (Valencià):	
1. El naixement de la tragèdia 2. Així parlà Zaratustra	
Descripció de continguts (Castellano):	
1. El nacimiento de la tragedia 2. Así habló Zaratustra	
Descripció de continguts (English):	
1. The Birth of Tragedy 2. Thus Spoke Zarathustra	

Nombre d'ordre:	6
Nom de la U.T. (Valencià):	Sigmund Freud. El descobriment de l'inconscient
Nom de la U.T. (Castellano):	Sigmund Freud. El descubrimiento del inconsciente
Nom de la U.T. (English):	Sigmund Freud. The Discovery of Unconscious
Descripció de continguts (Valencià):	
1. El jo i l'allò 2. El malestar en la cultura	
Descripció de continguts (Castellano):	
1. El yo y el ello 2. El malestar en la cultura	
Descripció de continguts (English):	
1. The Ego and the Id 2. Civilization and Its Discontents	

Nombre d'ordre:	7
Nom de la U.T. (Valencià):	John Dewey. L'educació en un sistema democràtic
Nom de la U.T. (Castellano):	John Dewey. La educación en un sistema democrático
Nom de la U.T. (English):	John Dewey. Education in a democratic system
Descripció de continguts (Valencià):	
1. Democràcia i educació 2. La ciència de l'educació	
Descripció de continguts (Castellano):	
1. Democracia y educación 2. La ciencia de la educación	
Descripció de continguts (English):	
1. Democracy and Education 2. The Sources of a Science of Education	

Nombre d'ordre:	8
Nom de la U.T. (Valencià):	Bertrand Russell. La educació en Occident durant el segle XX
Nom de la U.T. (Castellano):	Bertrand Russell. La educación en Occidente durante el siglo XX
Nom de la U.T. (English):	Bertrand Russell. Occidental Education in 20 th Century
Descripció de continguts (Valencià):	
1. Sobre l'educació, especialment en la infantesa 2. La educació i l'ordre social	
Descripció de continguts (Castellano):	
1. Sobre educación: especialmente en los años infantiles 2. La educación y el orden social	
Descripció de continguts (English):	
1. On Education: Especially in Early Childhood 2. Education and the Social Order	

7.VOLUM DE TREBALL

TIPUS D'ACTIVITATS NO PRESENCIALS	Hores
Estudi i treball autònom	37,5
Preparació d'activitats d'avaluació	6,25
Preparació de classes de teoria	62,5
Preparació de classes pràctiques i de problemes	25
Tallers i seminaris	12,5
Tutories	6,25
TOTAL	150

8. METODOLOGIA DOCENT

Valencià

1. Presentacions i exposicions per part del professorat o visitants.
2. Estudi de casos; resolució d'exercicis pràctics; recerca d'informació i documentació educativa en bases de dades i Internet; avaluació de recursos en Xarxa. Aula Virtual. TIC en educació.
3. Lectura, estudi i debat entorn de temes guiats pel professor; elaboració d'informes; estudi de casos, etc.
4. Estudi de l'alumne relacionat amb les classes teòriques i elaboració d'un dossier.
5. Assessoria personalitzada sobre temes d'estudi i treball.
6. Proves escrites; objectives; entrevistes; assajos; assistència i participació en activitats pràctiques i autoavaluació.

Castellano

1. Presentaciones y exposiciones por parte del profesorado o visitantes.
2. Estudio de casos; resolución de ejercicios prácticos; búsqueda de información y documentación educativa en bases de datos e Internet; evaluación de recursos en Red. Aula Virtual. TIC en educación.
3. Lectura, estudio y debate en torno a temas guiados por el profesor; elaboración de informes; estudio de casos, etc.
4. Estudio del alumno relacionado con las clases teóricas y elaboración de un dossier.
5. Asesoría personalizada sobre temas de estudio y trabajo.
6. Pruebas escritas; objetivas; entrevistas; ensayos; asistencia y participación en actividades prácticas y autoevaluación.

English

1. Presentations and exhibitions by the teaching staff or visiting professors.
2. Case studies; resolution of practical exercises; search for information and education records in data bases and on the Internet; assessment of online resources. Virtual Classroom. ICT in education.
3. Reading, study and debate around issues guided by the teacher; reporting; case studies, etc.
4. Student research related to the theoretical lessons and preparation of a dossier.
5. Personalized advice on topics of study and work.
6. Written tests: objective; interviews; trials; attendance to and participation in practical activities and self-assessment.

9. AVALUACIÓ

Valencià

1. Prova final escrita: amb la qual s'avaluaran (a) l'adquisició de coneixements, (b) la seva adequada comprensió, (c) la capacitat per a exposició i argumentació; i (d) la capacitat d'aplicar aquests coneixements a temes i problemes associats amb la matèria.
2. Proves orals: saber expressar oralment un treball o contingut vinculat a la matèria.
3. Estudi i treball en grup: avaluació inicial de les competències cooperatives bàsiques a través d'un petit qüestionari; avaluació contínua de l'adquisició de competències a través de petits qüestionaris; avaluació final del treball en grup i de les competències d'interacció.
4. Proves d'execució: Saber aplicar el coneixement teòric a problemes concrets (disseny, execució i avaluació).
5. Informes/memòries: Demostrar capacitat de síntesi en la presentació d'informes i memòries.
6. Treball escrit individual: (autònom o guiat), prenent en consideració (a) les habilitats de recerca bibliogràfica i informació, (b) l'organització temporal del treball realitzat, (c) l'organització de les idees i arguments expressats, (d) la redacció i exposició adequades, (i) l'originalitat, actualitat i interès del tema (20% de la qualificació).
7. Sistemes d'autoavaluació: es valorarà l'autonomia i la capacitat autocrítica per a jutjar els seus propis assoliments.
8. Procediments per a l'avaluació:
 - 1) Examen escrit: 6 punts. L'examen inclourà 24 preguntes breus o tipus test.
 - 2) Treball escrit: 4 punts. Consistirà en un comentari de text, amb un mínim de 2000 paraules. Els textos programats es penjaran escanejats en l'Aula Virtual o s'indicaran mitjançant referència bibliogràfica.

Castellano

1. Prueba final escrita: con la que se evaluarán (a) la adquisición de conocimientos, (b) su adecuada comprensión, (c) la capacidad para exposición y argumentación; y (d) la capacidad de aplicar esos conocimientos a temas y problemas asociados con la materia.
2. Pruebas orales: Saber expresar oralmente un trabajo o contenido vinculado a la materia.
3. Estudio y trabajo en grupo: *evaluación inicial* de las competencias cooperativas básicas a través de un pequeño cuestionario; *evaluación continua* de la adquisición de competencias a través de pequeños cuestionarios; *evaluación final* del trabajo en grupo y de las competencias de interacción.
4. Pruebas de ejecución: Saber aplicar el conocimiento teórico a problemas concretos (diseño, ejecución y evaluación).
5. Informes/Memorias: Demostrar capacidad de síntesis en la presentación de Informes y Memorias.
6. Trabajo escrito individual: (autónomo o guiado), tomando en consideración (a) las habilidades de búsqueda bibliográfica e información, (b) la organización temporal del trabajo realizado, (c) la organización de las ideas y argumentos expresados, (d) la redacción y exposición adecuadas, (e) la originalidad, actualidad e interés del tema (20% de la calificación).
7. Sistemas de autoevaluación: se valorará la autonomía y la capacidad autocrítica para juzgar sus propios logros.
8. Procedimientos para la evaluación:
 - 1) Examen escrito: 6 puntos. El examen incluirá 24 preguntas breves o tipo test.
 - 2) Trabajo escrito: 4 puntos. Consistirá en un comentario de texto, con un mínimo de 2000 palabras. Los textos programados se colgarán escaneados en el Aula Virtual o se indicarán mediante referencia bibliográfica.

English

1. Final written test: assessing (a) the acquisition of knowledge, (b) its adequate comprehension, (c) the ability to exposition and argumentation; and, (d) the ability to apply this knowledge to issues and problems related with the subject.
2. Oral tests: to know how to orally express a work or content related with the subject.
3. Group study and work: *initial assessment* of basic cooperative skills through a short questionnaire; *continuous assessment* of the acquisition of skills through small questionnaires; *final assessment* of the group work and of the interaction skills.
4. Implementation test: to know how to apply theoretical knowledge to specific problems (design, implementation and assessment).
5. Reports: to show ability to synthesize in submitted reports.
6. Individual written work: (independent or guided), taking into account (a) bibliographical and information research skills, (b) work temporal organization, (c) organization of the ideas and arguments expressed, (d) proper exposition and writing, (e) issue originality, topicality and interest (20% of the mark).
7. Self-assessment systems: autonomy and self-criticism ability to judge their own achievements will be assessed.
8. Assessment methods:
 - 1) Written exam: 6 points. Exam will contain 24 short or multiple-choice questions.
 - 2) Written assignment: 4 points. It will consist of a text analysis, with a minimum of 2000 words. Scheduled texts will be scanned and uploaded to the Virtual Classroom or will be indicated by means of bibliographical reference.

10. REFERÈNCIES

10.1 Referències bàsiques

Referència b1:	DEWEY, J. (1968): <i>La ciencia de la educación</i> . Buenos Aires: Losada.
Referència b2:	DEWEY, J. (1985): <i>Democràcia i escola</i> . Vic: Eumo.
Referència b3:	FREUD, S. (2003): <i>El yo y el ello y otros escritos de metapsicología</i> . Madrid: Alianza.
Referència b4:	FREUD, S. (2010): <i>El malestar en la cultura y otros ensayos</i> . Madrid: Alianza.
Referència b5:	MARX, K. i ENGELS, F. (1978): <i>Textos sobre educación y enseñanza</i> . Madrid: Alberto Corazón.
Referència b6:	MILL, J. i MILL, H. (2001): <i>Ensayos sobre la igualdad sexual</i> . Madrid: Càtedra.
Referència b7:	NIETZSCHE, F. (1983): <i>Així parlà Zaratustra</i> . Barcelona: Edicions 62.
Referència b8:	NIETZSCHE, F. (2011): <i>El naixement de la tragèdia</i> . Martorell: Adesiara.
Referència b9:	QUINTILIÀ, M. (1961): <i>Institució oratòria</i> . Barcelona: Fundació Bernat Metge.
Referència b10:	PLATÓ (1992): <i>La república</i> . Barcelona: Fundació Bernat Metge.
Referència b11:	RUSSELL, B. (1988): <i>La educación y el orden social</i> . Barcelona: Edhasa.
Referència b12:	RUSSELL, B. (1998): <i>Sobre educación: especialmente en los años infantiles</i> . Madrid: Espasa-Calpe.
Referència b13:	ROUSSEAU, J. (1989): <i>Emili o De l'educació</i> . Vic: Eumo.

10.2 Referències complementàries

Referència c1:	ADORNO, T. (1991): <i>Actualidad de la filosofía</i> . Paidós & ICE.
Referència c2:	BENTHAM, J. (1991): <i>Bentham: antología</i> . Barcelona: Península.
Referència c4:	FREGE, G. (1971): <i>Estudios sobre semántica</i> . Barcelona: Ariel. Reimprés en Orbis.
Referència c5:	GARCÍA, J. (1981): <i>Positivismo e Ilustración: La filosofía de David Hume</i> . València: Universitat de València.
Referència c8:	HUME, D. (1998): <i>Investigación sobre el entendimiento humano</i> . Barcelona: Edicions 62.
Referència c9:	KANT, I. (1989): <i>Crítica de la Razón Pura</i> . Traducció de P. Ribas. Madrid: Alfaguara.
Referència c10:	KUHN, T. (2006): <i>La estructura de las revoluciones científicas</i> . Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

33455 - PENSAMENT FILOSÒFIC CONTEMPORANI

PROGRAMA, CALENDARI i CRITERIS D'AVAUACIÓ DE L'ASSIGNATURA

Curs acadèmic: 2016-2017
Grup: E1, matins, valencià
Professor: Vicent Claramonte Sanz

PROGRAMA i CALENDARI ACADÈMIC			
SESSIÓ	DATA	TIPUS	MATÈRIA
01a	01 febrer	O	Presentació de l'assignatura: guia, objectius i criteris
02a	03 febrer	P	Pràctica: elaboració de treballs, demarcació negativa
03a	08 febrer	T	Tema 1. Filosofia i Educació: antecedents històrics
04a	10 febrer	P	Tema 1. Pràctica: comentari de text, Plató i Quintilià
05a	15 febrer	T	Tema 2. La Il·lustració i l'educació del ciutadà
06a	17 febrer	P	Tema 2. Pràctica: comentari de text, Rousseau
07a	22 febrer	T	Tema 3. L'utilitarisme clàssic
08a	24 febrer	P	Tema 3. Pràctica: comentari de text, Harriet Taylor
09a	01 març	T	Tema 4. Teoria crítica del capitalisme
10a	03 març	P	Tema 4. Pràctica: comentari de text, Marx i Engels
11a	08 març	O	Preparació de l'examen, dubtes i repàs
12a	10 març	O	Examen parcial 1r: temes 1 a 4, teoria i pràctica
13a	22 març	P	Pràctica: elaboració de treballs, demarcació positiva (I)
14a	24 març	P	Pràctica: elaboració de treballs, demarcació positiva (II)
15a	29 març	P	Pràctica: sistema de cites APA (I)
16a	31 març	P	Pràctica: sistema de cites APA (II)
17a	05 abril	T	Tema 5. La crítica de la metafísica occidental
18a	07 abril	P	Tema 5. Pràctica: comentari de text, Nietzsche
19a	12 abril	T	Tema 6. El descobriment de l'inconscient
----	23 abril	----	Termini final de presentació dels treballs, a les 24.00 h.
20a	26 abril	P	Tema 6. Pràctica: comentari de text, Freud
21a	28 abril	T	Tema 7. L'educació en un sistema democràtic
22a	03 maig	P	Tema 7. Pràctica: comentari de text, Dewey
23a	05 maig	T	Tema 8. L'educació en Occident durant el segle XX
24a	10 maig	P	Tema 8. Pràctica: comentari de text, Russell
25a	12 maig	O	Exposicions
26a	17 maig	O	Cloenda del curs: preparació de l'examen, dubtes i repàs
27a	19 maig	O	Examen parcial 2n: temes 5 a 8, teoria i pràctica

CRITERIS d'EVALUACIÓ

- 1r Examen:
Puntuació: Computarà un màxim de 6 punts sobre la nota final.
Preguntes: 24 preguntes breus o tipus test, a 0,25 punts per pregunta.
Parcials: Cadascun 12 preguntes breus o tipus test, a 0,25 punts per pregunta.
- 2n Treball:
Puntuació: Computarà un màxim de 4 punts sobre la nota final.
Presentació: Obligatòria, no lliurar-lo comporta “No presentat” en l’assignatura.
Contingut: Triar un dels 6 texts inclosos en el programa de l’assignatura.
Extensió: Mínima de 2.000 paraules i màxima de 2.200.
Format: Doc per a Windows, lletra *Times New Roman* a 12 p, interlineat a 1,5.
Termini: Fins a les 24.00 h del 23 d’abril de 2017.
Lliurament: 1) Per adjunt a l’adreça <vicente.claramonte@uv.es>.
2) Camp d’assumpte: [PFC:treball:1a] o [ídem:2a], segons convocatòria.
- Criteris de correcció:
1r Compliment dels requisits de forma i termini.
2n Ús correcte de l’ortografia, sintaxi, semàntica i redacció.
3r Comprensió, maduresa i anàlisi crítica de la matèria impartida.
4t Ús de bibliografia sobre l’assignatura.
5è Elaboració personal i creativa del text presentat.
6è Els casos de còpia o “copia i enganxa” seran qualificats amb “Suspens = 0”.
- 3r Assistències: 1) L’assistència, l’actitud i la participació pot augmentar la nota final.
2) La inassistència mai minvarà la nota final.
3) Durant la classe, parlar i utilitzar el mòbil descomptarà punts en la nota final.

TUTORIES i CONTACTE

- Tutoria: dimecres d’11 h a 13 h i de 18 h a 20 h.
Per a horari diferent, concerteu cita prèvia per *e-mail*.
- Departament: Filosofia, unitat docent de Lògica i Filosofia de la Ciència.
Facultat: Filosofia i Ciències de l’Educació; 7è pis, despatx 706.
Telèfon: 963 983 700 o extensions UV 83700 i 93700.
E-mail: vicente.claramonte@uv.es

EXAMEN FINAL

- 1a Convocatòria: dijous 1 de juny de 2017, de 15.30 h a 18.30 h, aula per determinar.
2a Convocatòria: divendres 30 de juny de 2017, de 15.30 h a 18.30 h, aula per determinar.

Títol Principal: TÍTOL CURT DE L'ARTICLE (<= 50 CARÀCTERS)

Títol

Autor

Nom de la Institució

Abstract

L'*abstract* ha de tenir un sol paràgraf que no excedisca de 120 paraules. És un resum dels elements més importants del seu article (*paper*). Tots els nombres en l'*abstract*, excepte aquells que comencen una frase, han d'escriure's com a dígit en lloc de les paraules. Per a explicar el nombre de paraules en aquest paràgraf, pot seleccionar el paràgraf i en la barra d'eines/revisar, fer clic en "Recompte de paraules".

Títol de l'article

Comenceu l'article amb la introducció. Utilitzeu veu activa, en lloc de veu passiva, ja que aquesta última s'ha d'utilitzar en la seua escriptura.

Aquesta plantilla té un format d'acord a les directrius d'estil APA, amb la part superior de 2,54 cm, inferior, esquerra i dreta; lletra Times New Roman de 12 punts; doble espai; alineada a l'esquerra; i els paràgrafs amb sagnia de 5-7 espais. El nombre de pàgina apareix a 2,54 cm des de la vora dreta en la primera línia de cada pàgina, a exclusió de la pàgina Figures.

Títols

Utilitzeu títols i subtítols per a organitzar les seccions de l'article. El títol de primer nivell ha de portar majúscula en la lletra inicial i centrat en la pàgina. No comenceu una nova pàgina per cada títol.

Subtítols

Els subtítols s'escriuen amb lletra cursiva i van alineats a l'esquerra.

Cites

Les fonts originals han de ser documentades en el cos de l'article, citant els autors i les dates de publicació de les fonts. La font completa apareix en la llista de referències al final de l'article, seguint el cos d'aquest. Quan els autors d'una font que no formen part de l'estructura formal de l'oració, tant els autors i anys de publicació apareixen entre parèntesis, separats per punt i coma, per exemple (Smith i Jones, 2001; Anderson, Charles, i Johnson, 2003). Quan se cita una font que té tres, quatre o cinc autors, tots els autors s'inclouen la primera vegada que la font siga citada. Quan aquesta font se cita de nou, s'utilitza el cognom del primer autor i "et al.". Vegeu l'exemple en el paràgraf següent.

L'ús d'aquest estil estàndard APA “donarà lloc a una impressió favorable en el seu professor” (Smith, 2001). Açò va ser confirmat de nou en 2003 pel professor Anderson (Anderson, Charles & Johnson, 2003).

Quan se cita una font que té dos autors, tots dos autors se citen cada vegada. Si hi ha sis o més autors que s'han de citar, useu el cognom del primer autor i “*et al.*” la primera i cada vegada subsegüent que és citat. Quan s'utilitza una cita directa, incloeu sempre l'autor, any i número de pàgina com a part de la citació. Una cita de menys de 40 paraules ha d'estar tancada entre cometes dobles i ha de ser incorporada en l'estructura formal de la sentència. Una cita de 40 paraules o més, hauria d'aparèixer (sense cometes) en format de bloc amb cada línia amb sagnia de cinc espais des del marge esquerre.¹

Referències

Anderson, Charles & Johnson (2003). *The impressive psychology paper*. Chicago: Lucerne Publishing.

Smith, M. (2001). Writing a successful paper. *The Trey Research Monthly*, 53, 149-150.

Apèndix

Cada apèndix apareix en una pàgina pròpia.

Notes al peu

¹La informació completa de l'estil APA es pot trobar en el *Manual de publicació*.

Taula 1

Escriuen el text de la taula ací en cursiva; comenceu una nova pàgina per a cada taula

[Inseriu la taula ací]

Figures

Figura 1. Títol de la figura

[Figures - Tingueu en compte que aquesta pàgina no té el títol del manuscrit ni número de pàgina]

Títol del treball

Pere Micó Boronat
Juny 2017

Nom de la institució
Nom del departament
Nom de l'assignatura

AQUESTA PÀGINA ÉS OPCIONAL
Copyright © 2017 per Pere Micó. Tots els drets reservats.

Dedicatòria

iii

AQUESTA PÀGINA ÉS OPCIONAL

Dedique aquest treball a:

Agraïments

iv

AQUESTA PÀGINA ÉS OPCIONAL

Gràcies a ... per

Abstract

v

L'*abstract* o resum ha de tenir 350 paraules o menys.

AQUESTA PÀGINA ÉS OPCIONAL

Taula de Continguts

vii

Capítol 1 Introducció i informació general.....	1
Títol 2.....	1
Títol 2.....	1
Títol 3.	1
Títol 3.	1
Capítol 2 Figures i taules	2
Títol 2.....	2
Títol 3.	¡Error! Marcador no definido.
Títol 3.	2
Capítol 4 Resultats i discussió.....	5
Llista de referències	6
Apèndix.....	7
Curriculum breu.....	8

Llista de taules

viii

Taula 1. El Títol ha de ser breu i descriptiu.....	3
--	---

Llista de figures

ix

Figura 1. Formes i descripció de les formes.	4
---	---

Capítol 1

Introducció i informació general

Títol 2

Ha d'haver-hi solament un salt de línia entre paràgraf i paràgraf, aquest salt de línia es pot fer pressionant la tecla ENTER.

Per a afegir un capítol addicional s'ha de crear un salt de pàgina entre els dos capítols, açò es pot fer teclejant CTRL + ENTER al final del paràgraf previ al nou paràgraf.

Títol 2

Useu els subtítols consistentment. Revisant constantment l'espaiat, majúscules i puntuació.

Títol 3. L'ús d'estils és d'ajuda a l'hora de generar una taula de continguts. Aquest document d'exemple usa els títols, subtítols i altres estils per a generar automàticament la taula de contingut, llista de taules i llista de figures. Aquest document està configurat per a seguir les normes APA.

Títol 3. Ací podeu posar una altra idea del document.

Capítol 2

Figures i taules

Les taules i figures juntament amb el text han de ser posats en la mateixa pàgina on són esmentats per primera vegada en el text. Les taules i figures grans han de ser agregades en una pàgina separada. La taula 1 és més gran que mitja pàgina i per tant ha de ser agregada en una pàgina per a si mateixa. La pàgina abans de la figura ha de ser una pàgina plena de text llevat que aquesta estiga al final del capítol. Açò s'aplica fins i tot si un paràgraf ha de ser dividit en diverses pàgines.

Títol 2. Taules i figures han de ser posades en pàgines diferents independentment de la seua grandària. No s'ha de deixar espais en blanc en les pàgines de text, però és possible deixar espai en blanc en pàgines que solament contenen taules i figures.

Títol 3. Taules i figures poden ser posades en un apèndix al final de la tesi o dissertació. Si es fa açò, s'ha d'estar segur d'indicar que les taules i figures estan situades en l'apèndix. Açò pot ser amb parèntesis o amb peus de pàgina. És possible posar totes o solament algunes de les taules i figures en l'apèndix. Si totes les taules i figures són posades en l'apèndix s'ha d'indicar que "Totes les taules i figures estan situades en l'apèndix" després del primer esment d'una taula o figura.

Títol 3. Els títols de les taules s'han de posar sobre aquestes. En el cas de les figures s'han de posar sota. Totes les taules han de tenir un mínim de 2 columnes i una fila de títols. Les taules han de tindre almenys 3 línies divisòries.

Aquestes línies són la línia inclosa en la part superior de la taula, la línia entre la capçalera de la taula i el contingut i la línia sota la taula.

Títol 4. Les figures poden ser en blanc i negre o en color. Si s'usa color, s'ha d'assegurar que la figura tinga sentit si s'imprimeix en blanc i negre. En la figura 1 es mostren algunes formes.

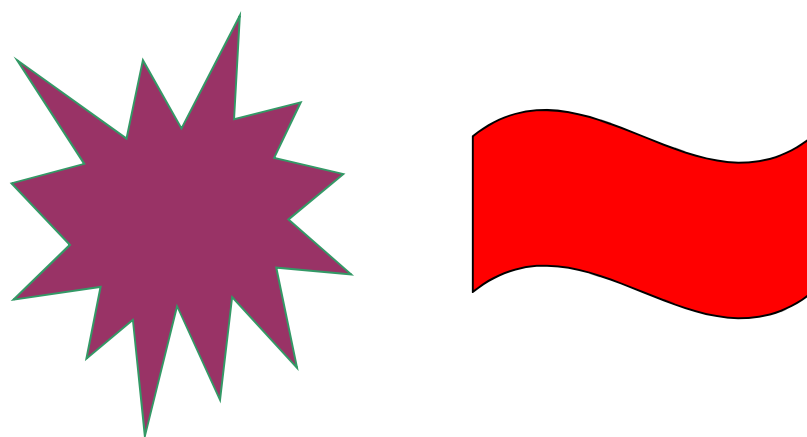


Figura 1. Formes i descripció de les formes.

Capítol 4

Resultats i discussió.

Més text.

Llista de referències

- Andrews, S. Fastqc, (2010). A quality control tool for high throughput sequence data.
- Augen, J. (2004). Bioinformatics in the post-genomic era: Genome, transcriptome, proteome, and information-based medicine. Addison-Wesley Professional.
- Blankenberg, D., Kuster, G. V., Coraor, N., Ananda, G., Lazarus, R., Mangan, M., ... & Taylor, J. (2010). Galaxy: a web-based genome analysis tool for experimentalists. *Current protocols in molecular biology*, 19-10.
- Bolger, A., & Giorgi, F. Trimmomatic: A Flexible Read Trimming Tool for Illumina NGS Data. URL <http://www.usadellab.org/cms/index.php>.
- Giardine, B., Riemer, C., Hardison, R. C., Burhans, R., Elnitski, L., Shah, P., ... & Nekrutenko, A. (2005). Galaxy: a platform for interactive large-scale genome analysis. *Genome research*, 15(10), 1451-1455.

Apèndix

Les taules i les figures poden anar en l'apèndix com es va esmentar anteriorment. També és possible usar l'apèndix per a incloure dades en brut, instruments de recerca i material addicional.

Curriculum breu

Ací s'inclou una breu biografia de l'autor del Treball de Fi de Grau.

Font: *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*
Viveros, S. (2010), ed. 3ª edición traducida de la 6ª en inglés
México DF, Manual Moderno: selección de criterios

CITACIÓ DIRECTA DE LES FONTS EN EL TEXT PRINCIPAL

Reproduïu literalment el material citat directament del treball d'un altre autor o del seu propi treball prèviament publicat, el material duplicat d'un article de prova, així com les instruccions verbals als participants. En citar, indiqueu sempre en el text l'autor, any i la pàgina específica de la cita. En cas de material no numerat, anoteu el número del paràgraf i incloeu-hi una referència completa en la llista de referència.

Quan les cites compreguen menys de 40 paraules, incorporeu-les en el text entre cometes. Si la cita apareix enmig de l'oració, després de tancar cometes anoteu immediatament la font entre parèntesis i continueu amb l'oració. No empreu cap altre signe de puntuació, llevat que el significat de l'oració ho requereixca. Exemple:

En interpretar aquests resultats, Robbins *et al.* (2003) van suggerir que els “terapeutes en casos de deserció poden haver validat, sense adonar-se, la negativitat dels pares cap a l'adolescent i no respondre adequadament a les necessitats o preocupacions d'aquest” (p. 541), contribuint amb un clima d'absoluta negativitat.

Si la cita apareix al final de l'oració, tanqueu el fragment citat amb cometes, anoteu immediatament la font entre parèntesis i acabeu amb un punt o un altre signe de puntuació fora del parèntesi final. Exemple:

La confusió d'aquest tema és la naturalesa superposada dels rols en la cura pal·liativa, a través del com, “els qui es troben dins de les disciplines mèdiques satisfan les necessitats mèdiques; qualsevol membre de l'equip pot fer-se càrrec de les necessitats no mèdiques” (Csikai i Chaitin, 2006, p.112).

Si la cita comprèn 40 paraules o més, desplegueu-la en un bloc independent del text i ometeu les cometes. Comenceu el bloc de cites en una nova línia i apliqueu en el marge esquerre una sagnia d'aproximadament 2,5 cm. (en la mateixa posició que un nou paràgraf). Si hi ha paràgrafs addicionals dins de les cites, agregueu a l'inici de cadascun una segona sagnia de mig centímetre. Totes les cites hauran d'anar a doble espai. Al final del bloc de cites, citeu la font de consulta i el número de pàgina o paràgraf en un parèntesi després del signe de puntuació final. Exemple:

Uns altres han contradit aquesta opinió:

La co-presència no garanteix la interacció íntima entre tots els membres del grup. Considereu les reunions socials a gran escala, on centenars i milers de persones es congreguen en un lloc per a realitzar un ritual o celebrar un esdeveniment.

En aquests casos, els participants poden apreciar la manifestació visible del grup, la congregació física i fins i tot la seua habilitat per a fer connexions directes i íntimes amb aquells al seu voltant està limitada per la pura magnitud de la concurrència. (Purcell, 1997, p. 111-112).

O bé, si el bloc de cites comença amb la cita textual, al final del bloc només cal indicar el número de la pàgina o paràgraf. Exemple:

En 1997, Purcell va contradir aquesta opinió:

La co-presència no garanteix la interacció íntima entre tots els membres del grup. Considereu les reunions socials a gran escala, on centenars i milers de persones es congreguen en un lloc per a realitzar un ritual o celebrar un esdeveniment.

En aquests casos, els participants poden apreciar la manifestació visible del grup, la congregació física i fins i tot la seua habilitat per a fer connexions directes i íntimes amb aquells al seu voltant està limitada per la pura magnitud de la concurrència. (p. 111-112).

ESTILS DE CITACIÓ EN EL TEXT PRINCIPAL

TIPUS DE CITA	PRIMERA CITA EN EL TEXT	CITES SEGÜENTS EN EL TEXT	FORMAT ENTRE PARENTESIS, PRIMERA CITA	FORMAT ENTRE PARENTESIS, CITES SEGÜENTS
1 autor	Walker (2007)	Walker (2007)	(Walker, 2007)	(Walker, 2007)
2 autors	Walker i Allen (2004)	Walker i Allen (2004)	(Walker i Allen, 2004)	(Walker i Allen, 2004)
3 autors	Bradley, Ramirez i Soo (1999)	Bradley <i>et al.</i> (1999)	(Bradley, Ramirez i Soo, 1999)	(Bradley <i>et al.</i> , 1999)
4 autors	Bradley, Ramirez, Soo i Walsh (2006)	Bradley <i>et al.</i> (2006)	(Bradley, Ramirez, Soo i Walsh, 2006)	(Bradley <i>et al.</i> , 2006)
5 autors	Walker, Allen, Bradley, Ramírez i Soo (2008)	Walker <i>et al.</i> (2008)	(Walker, Allen, Bradley, Ramírez i Soo, 2008)	(Walker <i>et al.</i> , 2008)
6 autors	Wasserstein <i>et al.</i> (2005)	Wasserstein <i>et al.</i> (2005)	(Wasserstein <i>et al.</i> 2005)	(Wasserstein <i>et al.</i> 2005)
Col·lectius amb abreviatures	Institut Nacional de la Seguretat Social (INSS, 2003)	(INSS, 2003)	(Universitat de València Estudi General [UVEG], 2005)	(UVEG, 2005)
Col·lectius sense abreviatures	Universitat de Pittsburgh (2000)	Universitat de Pittsburgh (2000)	(Universitat de Pittsburgh, 2000)	(Universitat de Pittsburgh, 2000)

LLISTA DE REFERÈNCIES AL FINAL DEL TEXT

A) CRITERIS DE CITACIÓ

1. Llibre complet, versió impresa

Shotton, M. A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency*. Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.

2. Versió electrònica de llibre imprès

Shotton, M. A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency* [versió DX Reader]. Recuperat de <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/html/index.asp>

Schiraldi, G. R. (2001). *The post-traumatic stress disorder sourcebook: A guide to healing, recovery, and growth* [versió Adobe Digital Editions]. doi: 10. 1036/0071393722

3. Llibre exclusivament electrònic

O'Keefe, E. (n.d.). *Egoism & the crisis in Western values*. Recuperat de <http://www.onlineoriginals.com/showitem.asp?itemID=135>

4. Capítol d'un llibre, versió impresa

Haybron, D. M. (2008). «Philosophy and the science of subjective well-being». En M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 17-43). Nova York: Guilford Press.

5. Versió electrònica del capítol d'un llibre en un volum d'una sèrie

Strong, E. K., & Uhrbrock, R. S. (1923). «Bibliography on job analysis». En L. Outhwaite (Ed. de la sèrie), *Personnel Research Series: Vol. 1. Job analysis and the curriculum* (pp. 140-146). DOI: 10. 1037/10762-000.

—Si el contingut té DOI assignat, proporcioneu el DOI en la referència. No es necessita l'URL o el nom de la base de dades.

—En sèries publicades de manera regular, amb subtítols que canvien freqüentment, el títol de la sèrie va en majúscula i el subtítol va en minúscula, com en el títol d'un llibre.

6. Article de revista

Chamberlin, J., Novotney, A., Packard, E., & Price, M. (maig, 2008). «Enhancing worker well-being: Occupational health psychologists convene to share their research on work, stress, and health». *Monitor on Psychology*, 39(5), 26-29.

7. Article de revista en línia

Clay, R. (juny, 2008). «Science vs. ideology: Psychologists fight back about the misuse of research». *Monitor on Psychology*, 39(6). Recuperat de <http://www.apa.org/monitor/>

8. Article de periòdic

Schwartz, J. (30 de setembre de 1993). «Obesity affects economic, social status». *The Washington Post*, p. A1, A4.

—Precediu els números de pàgina dels articles de periòdic amb p. o pp.

—Si un article apareix en pàgines discontinües, anoteu tots els números de pàgina i separeu-los amb una coma (ex. pp. B1, B3, B5-B7).

9. Actes publicades en llibres

Katz, I., Gabayan, K. & Aghajan, H. (2007). «A multi-touch surface using multiple cameras». En J. Blanc-Talon, W. Philips, D. Popescu & P. Scheunders (ed.), *Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4678. Advanced Concepts for Intelligent Vision Systems* (pp. 97-108). Berlín, Alemanya: Springer-Verlag. DOI:10.1007/978-3540-74607-2_9.

10. Actes publicades en línia

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). «The basic non-uniformity of the cerebral cortex». *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 105, 12593-12598. DOI 10.1073/pnas.0805417105.

11. Tesi doctoral, d'una base de dades institucional

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.ohiolink.edu/etd/>

B) CRITERIS D'ORDENACIÓ

Alfabetització de noms

Disposeu les entrades en ordre alfabètic pel cognom del primer autor, seguit de les inicials del nom de l'autor utilitzant les següents regles per als casos especials:

1) Alfabetitzeu començant amb el cognom de l'autor. Aquesta fórmula de cognom/nom s'usa comunament en els països occidentals, però no tant en molts països orientals. Si no esteu segurs respecte del format adequat per a un nom, verifiqueu amb l'autor la manera preferida o consulteu la publicació anterior del mateix autor per a veure la forma usada comunament (exemple: Chen Zhe pot publicar sota el nom de Zhe Chen als Estats Units).

2) Alfabetitzeu lletra per lletra: En ordenar alfabèticament els cognoms, recordeu que «res precedeix alguna cosa»: Brown, J., precedeix Browning, A., malgrat que la i precedeix a la j en l'alfabet. Exemples:

Singh, Y,	precedeix	Singh Siddhu, N.
López, M.	precedeix	López de Molina, G.
Ibn Abdulaziz, T.	precedeix	Ibn Nidal, A.
Girard, J.	precedeix	Girard-Perregaux, A.
Villafuerte, S.	precedeix	Villa-Lobos, J.

3) Alfabetitzeu els prefixos M', Mc i Mac literalment, no com si tots es lletrejaren Mac, i feu cas omís de l'apòstrof. Exemples:

MacArthur	precedeix	McAllister
MacNeli	precedeix	M'Carthy

4) En castellà i en valencià, per a efectes d'ordre alfabètic, s'ometen les frases preposicionals integrants del cognom, invertint la seua posició. Exemples:

Juan de la Garza	quedaria com a	Garza de la, J.
Ana del Cristo	quedaria com a	Cristo del, A.

5) Alfabetitzeu les entrades amb nombres, de manera cronològica. Exemple:

Macomber, J., II precedeix Macomber, J., III

Com s'han d'ordenar diversos treballs amb el mateix primer autor

Davant diversos treballs del mateix autor, anoteu el nom d'aquest en la primera referència i en les subsegüents. Apliqueu les següents regles per a organitzar les entrades.

1) Les entrades d'un sol autor s'ordenen per l'any de publicació, col·locant primer el més antic:

Upenieks, V. (2003)
Upenieks, V. (2005)
Upenieks, V. (2007)

2) Les entrades d'un sol autor precedeixen les d'autor múltiple, encara que ambdues comencen amb el mateix cognom, sense importar la data de publicació:

Alleyne, R. (2001)
Alleyne, R. & Evans, A. (1999)

3) Les referències amb el mateix primer autor i segon o tercer autors diferents s'ordenen alfabèticament pel cognom del segon autor o, si aquest té el mateix cognom, s'agafarà el del tercer, i així successivament:

Boockvar, K., & Burack, O.R. (2007)
Boockvar, K., Carlson LaCorte, H., Giambanco, V, Friedman, B., & Siu, A. (2006)
Hayward, D., Firsching, A., & Brown, J. (1999)
Hayward, D., Firsching, A., & Smigel, J. (1999)

4) Les referències amb els mateixos autors en la mateixa successió s'ordenen per l'any de publicació, amb el més antic en primer lloc:

Cabading, J. R., & Wright, K. (2000)
Cabading, J. R., & Wright, K. (2001)

5) Les referències amb el mateix autor, o amb els mateixos dos o més autors en el mateix ordre, amb la mateixa data de publicació s'ordenen alfabèticament pel títol (excloent-ne els articles Un [Una] o El [La]). Empleu les lletres a, b, c, etc., en minúscules immediatament després de l'any, dins dels parèntesis:

Baheti, J. (2001 a). [El] Control del...
Baheti, J. (2001 b). [Les] Funcions dels...
Baheti, J. (2001 c). [Els] Derivats de les...

Excepció: Si les referències amb els mateixos autors publicades en el mateix any s'identifiquen com a articles en una sèrie (p. ex., part 1 i part 2), organitzeu-les en l'ordre de la sèrie i no alfabèticament pel títol.

Com s'han d'ordenar diversos treballs de diferents primers autors amb el mateix cognom

Els treballs realitzats per diferents autors amb el mateix cognom s'ordenen alfabèticament per la primera inicial:

Mathur, A., & Wallston, J. (1999)
Mathur, S., & Ahlers, R. (1998)

Nota: incloeu-hi les inicials amb el cognom del primer autor en les cites del text principal.

Com s'han d'ordenar treballs amb autors corporatius o sense autors

De tant en tant un treball té com a autor una dependència, associació o institució, o no té autor en absolut. Alfabetitzeu els autors corporatius, com ara les associacions o dependències governamentals, a partir de la primera paraula significativa del nom. Han d'utilitzar-se els noms oficials complets. Exemples:

<i>American Psychological Association</i>	no	APA
Instituto Mexicano del Seguro Social	no	IMSS

Una entitat principal precedeix una subdivisió. Exemples:

University of Michigan, Department of Psychology
Universidad del Estado de México, Coordinación de Orientación Educativa

Només si el treball es rubrica com a «Anònim», l'entrada començarà amb la paraula Anònim completa, i aquesta entrada s'alfabetitza com si Anònim fos un nom veritable. Si no hi ha autor, el títol es mou cap a la posició de l'autor i l'entrada s'alfabetitza per la primera paraula significativa del títol.

Incloeu els materials legals en la llista de referències. Manegeu-los com si foren referències sense autor; és a dir, alfabetitzeu-los pel primer element significatiu en l'entrada, siga paraula o abreviatura.

L'objectiu del present article consisteix a argumentar una explicació de la xenofòbia, la guerra i el genocidi en el marc d'una epistemologia evolucionista i a partir de la importància que la territorialitat, i les circumstàncies vinculades a aquesta, exerceix en l'adaptació de les espècies intensament socials i jeràrquiques.

Aquesta importància de la territorialitat s'adverteix amb major claredat mitjançant la denominada teoria dels costos d'agrupament, una aplicació en Ecologia del principi d'economia derivat de la navalla de William Occam —*Entia senar sunt multiplicanda praeter necessitatem*—, i segons la qual la grandària i la potencialitat d'un grup depèn dels seus recursos. Les espècies socials complexes tenen interessos clau en el control del territori del qual depèn la seua alimentació, abric nocturn, possibilitats de reproducció i cria, major o menor presència de predadors, etc. La importància del control territorial condueix a les espècies altament socials a organitzar els integrants dels seus grups per a fer interaccions de defensa i atac contra altres grups veïns i competidors per recursos limitats en el mateix entorn o en un d'adjacent. Amb això, i atesa la necessitat de marcar l'àmbit de control i influència de cadascun dels grups competidors, sorgeix la noció de límit territorial o frontera, i al seu torn amb l'establiment de les fronteres es generalitza la pràctica de les incursions i enfrontaments entre grups veïns i rivals respectivament organitzats per a l'agressió. Són les anomenades per Wrangham i Peterson *party-gang species* (1988), perquè estableixen relacions de coalició entre mascles que passen en grups de mida variable mentre patrullen pels límits fronterers del seu control territorial o fan incursions en territori aliè per a efectuar batudes.

Tant els ximpanzés (*Pan troglodytes*) com els humans (*Homo sapiens sapiens*) són patrilineals i comparteixen un passat de patrullatge territorial i batudes, de mer botí o assassines. El principi d'economia aplicat en Ecologia permet de nou explicar tals conductes en espècies *party-gang*, ja

que la relació cost-benefici és avantatjosa. En integrar una colla agressora d'un veí més feble o sorprès indefens, el risc de resultar ferit disminueix i augmenta la possibilitat d'afeblir o aniquilar el competidor, controlar el seu territori, segrestar les seues femelles i ampliar el cabal de la font d'alimentació pròpia, motius pels quals «les batudes assassines proporcionen èxit genètic als seus participants» (Gazzaniga, 2012, p. 83). Dels més de 10 milions d'espècies de moment conegudes, incloent-hi uns 4.000 mamífers, aquesta conducta de batuda assassina solament es coneix en éssers humans i ximpanzés, si bé s'ha observat que també els dofins formen coalicions de mascles agressius (Parsons, Durban i Claridge, 2003). Per tot això, Wrangham i Peterson suggereixen la possibilitat que l'agressió intergrup, la guerra entre comunitats d'una mateixa espècie, tinga un origen comú en ximpanzés i humans (1988). Tal vegada el nostre més immediat ancestre compartit ja practicava batudes.

Quant a les batudes o assalts de botí practicades entre tribus dedicades al pasturatge, s'ha observat que són destinades principalment a capturar bestiar aliè i que rares vegades comporten assassinat d'homes o rapte de dones. S'ha detectat una relació positiva entre els assalts i l'èxit reproductiu, malgrat que aquesta relació resulta dependent de l'etapa de la vida en què es trobe l'assaltant en el moment de l'assalt (Glowacki i Wrangham, 2014). Així, els adults de més edat intervinents en més assalts durant la seua joventut tenien més dones i fills que qualsevol adult de la seua mateixa edat. Si escau, per tant, podria dir-se que la participació en assalts està associada a l'increment de l'èxit reproductiu considerant el lapse temporal d'una vida. En canvi, entre els homes joves, els assalts no estan correlacionats amb un increment en el nombre de dones o fills, perquè els criteris de rapinya del bestiar observats per aquestes tribus generalment prescriuen que l'assaltant ha de transferir el bestiar capturat

al seu clan patern, i el converteixen, per tant, en indisponible per al dot nupcial de l'assaltant.

I quant a les agressions amb resultat d'assassinat, sembla haver-hi patrons de conducta afins entre les batudes dels ximpanzés i les anomenades "incursions letals" de cultures primitives actuals com els ianomami, una ètnia integrada per uns 20.000 individus que habita la conca sud de l'Amazones, cèlebre per la seua freqüent i feroç bel·licositat. Les coincidències entre les conductes d'humans i antropoides recauen sobre el tipus d'atac (Gazzaniga, 2012, p. 145), implementat quan el bàndol atacant adquireix avantatge perquè té a favor seu el factor sorpresa, i per això disminueix la probabilitat de sofrir baixes. Aquests grups de ianomami són constituïts per uns 90 membres i no lluiten tant pels recursos sinó en la majoria dels casos per les dones. És a dir, l'objectiu constant de les seues incursions letals no consisteix a rapinyar un botí de recursos d'índole material, com en el cas de les batudes descrites en el paràgraf anterior, sinó més aviat a assassinar els homes i segrestar les dones i les nenes.

S'ha observat que la majoria de les societats de caçadors-recol·lectors conegudes s'ajusten a aquesta pauta de batuda o incursió letal en grups diferents de la mateixa espècie, de tal manera que la freqüència d'hostilitats entre els grups recíprocament atacants ascendeix més o menys a un enfrontament cada dos anys (Glowacki i Wrangham, 2014). L'índex de mortalitat a causa de la violència entre els homes ianomami ascendeix a un 30% (Gazzaniga, 2012, p. 83), però els participants supervivents en batudes assassines són en canvi recompensats amb el reconeixement d'un estatus social privilegiat, i solen tenir unes 2,5 vegades més dones i 3 vegades més fills que els restants homes, i incrementen notablement la seua eficàcia biològica o *fitness*. Aquesta taxa de mortalitat per agressió és pràcticament igual a la calculada en altres

tribus primitives, com succeeix amb les societats de caçadors-recol·lectors de les terres altes de Nova Guinea o els Kung del desert del Kalahari. Curiosament i coincidentment, al Parc Nacional de Gombe, Tanzània, moren per agressió el 30% dels ximpanzés mascle (Gazzaniga, 2012, p. 83). A partir de similituds etològiques i estadístiques tan elevades, sembla altament improbable inferir que precisament la mateixa tendència evolucione per causes independents en dues espècies de mamífers amb parentiu tan pròxim. Efectivament, pel que sembla, compartim les conductes de guerra i xenofòbia amb els nostres parents primats més pròxims, així com amb altres espècies més llunyanes evolutivament.

Quant a la guerra, la principal diferència entre primats humans i no humans radica en l'organització militar. Fins al coneixement biològic actualment disponible, l'única espècie diferent de l'*Homo sapiens sapiens* amb el dispositiu d'exèrcit és un insecte així mateix social, la formiga (*Formicidae*). Encara que, a diferència de l'exèrcit humà, en el cas de les formigues el seu dispositiu militar manca d'estructura jerarquizada de comandament, ja que els seus exèrcits es basen més aviat en la divisió funcional entre exploradores i guerreres, així com en la transmissió d'informació a partir de l'olor procedent de les secrecions d'hidrocarburs que cobreixen el seu exoesquelet —o bé a partir de les feromones—, de manera que ataquen sistemàticament qualsevol formiga amb una olor diferent de la característica del propi formiguer (Henderson, Andersen, Phillips i Jeanne, 1998). En canvi, entre els grups d'antropoides organitzats per al patrullatge i el conflicte letal no s'han observat, almenys de moment, proves o indicis d'organització vertical, estructura de comandament, ensinistrament i adoctrinament previs, disciplina ni sincronització com ara els presents en la milícia humana. No obstant això, malgrat introduir l'ocupació d'exèrcits en la guerra humana un

component de sistematicitat i fredor absent en els conflictes letals i generalitzats entre grups de primats no humans, les guerres entre ells tenen moltes semblances amb les humanes.

Emergeix de nou la importància exercida pel factor territorial en l'adaptació de les espècies a l'entorn ecològic i en la seua evolució. Igual que els éssers humans, els ximpanzés són intensament territorials, un tret que, com a nosaltres, els condueix a la identificació grupal, i amb això a valorar menys la vida del forà que la de l'integran del propi grup i en última instància també a la xenofòbia (De Waal, 2010, p. 140). Per tals motius, la distinció nosaltres-ells sol aflorar en la conducta dels ximpanzés amb tanta facilitat com la distinció nacional-estranger sorgeix en la dels éssers humans. Això explica que també compartim la diversificació qualitativa de l'agressió, segons es tracte d'un àmbit intracomunitari o ben extracomunitari. Entre els ximpanzés, gairebé sempre l'agressió endògena sol ser proporcionada, continguda i ritual; en canvi, l'exògena sempre és desmesurada, il·limitada i letal (De Waal, 2010, p. 142).

A les muntanyes Mahale del Parc Nacional de Tanzània, s'han observat i registrat patrulles frontereres i agressions de ximpanzés contra congèneres d'altres grups (Nishida, Hiraiwa-Hasegawa, Hasegawa, i Takahata, 1985). Atesa la importància del control de l'espai per a les espècies altament territorials, tampoc ha de resultar estranya la clara similitud entre aquestes conductes patrulleres per les zones adjacents dutes a terme per ximpanzés i les labors de policia de frontera fetes habitualment en terra, mar i aire per funcionaris especialitzats de tot Estat estructurat per humans. Les conductes patrulleres per part d'ambdues faccions enfrontades de ximpanzés en estat salvatge gradualment inclouen amb major freqüència accions de guerrilla amb resultat letal en tots dos bàndols, fins que el conflicte adquireix traces d'una autèntica

guerra fronterera intermitent. Així, al llarg d'uns 12 anys, tots i cadascun dels mascles d'una de les comunitats estudiades anaren caient per agressions dels mascles de la veïna, i després d'això els vencedors van prendre possessió del territori vacant i dels seus recursos, incloent-hi les femelles residents. Cal observar com tal conducta i el seu resultat recorden vivament l'anomenat dret de conquesta exercit pel conqueridor d'un territori capturat per la força militar, el qual *de facto* ha estat practicat durant tota la història de la humanitat i *de iure* va ser un principi del Dret Internacional fins uns 30 anys després dels amargs ensenyaments extrets de la Segona Guerra Mundial, quan en 1974 el crim d'agressió per fi va ser tipificat, prohibit i sancionat per l'Organització de les Nacions Unides (Assemblea General de l'ONU, 1974, art. 1).

S'ha documentat a més un altre episodi de violència intergrupal letal fins i tot més inquietant encara al Parc Nacional de Gombe, Tanzània, descrit per la primatòloga Jane Goodall (1986). Una comunitat de ximpanzés es va escindir en dues faccions fins a formar dues comunitats separades, una més gran situada en Kasakela, i una altra de menor grandària emplaçada en Kahama, respectivament al nord i al sud del Parc. Encara que abans de la separació havien viscut en harmonia jugant i empolainant-se junts, reconciliant-se després de les renyines i compartint aliments, aviat totes dues faccions van començar a patrollar per la regió fronterera i a enfrontar-se, fins que l'escalada del conflicte va culminar en una guerra oberta. A partir de llavors, qualsevol associació amb l'enemic, fos residir en el territori indegut o fos confraternitzar amb el grup contrari, era motiu segur d'atac i combat a mort. Ni tan sols van ser respectats els membres més ancians i venerats de la comunitat abans conjunta, i els esborronats primatòlegs van observar amb desolació com antics col·legues aniquilaven a qui havia estat amic i fins i tot arribaven a beure-se'n la sang calenta. Aquest episodi bèl·lic, conegut en la literatura

científica com la Gombe Chimpanzee War o Four-Year War of Gombe, es va prolongar des de 1974 fins a 1978, i va concloure amb la desaparició de la comunitat de Kahama i l'ocupació del seu territori per la victoriosa comunitat de Kasakela. No podem deixar d'observar la similitud entre els fets descrits en els paràgrafs precedents i el fenomen de la guerra civil desencadenada a l'interior d'un mateix Estat entre faccions polítiques enfrontades, el qual ha marcat la història de la humanitat des de les més d'una dotzena de *bella intestina* esdevingudes en els annals de Roma fins a la produïda a Espanya pel colp d'estat del general Franco contra la II República, analogia especialment infausta per les coincidències quant a impietat, aferrissament i acarnissament amb el bàndol contrari, fins i tot superiors als exercits contra l'enemic en casos de guerra exterior, i quant a política genocida contra els seus integrants una vegada es consuma la derrota, amb la finalitat de provocar-ne l'extermini definitiu.

Els casos documentats evidencien que les agressions intergrupals de ximpanzés són premeditades, coordinades i sistemàtiques, i mostren un grau d'acarnissament mai vist en les agressions intracomunitàries, fins a tal extrem que aquesta conducta bèl·lica amb els seus congèneres i la cinegètica amb les espècies diferents resulta indistingible. És a dir, la xenofòbia i el menyspreu professats cap al grup aliè aconseguixen així l'extrem de descategoritzar els seus congèneres d'espècie per a categoritzar-los com a espècie diferent, ja que la pertinença a l'espècie traça la frontera conceptual entre la caça i l'assassinat o entre l'extermini i el genocidi. Dislocació en representacions intel·lectuals que, per cert, també compartim humans i ximpanzés com a estadi previ a l'agressió de guerra, ja que en ser intel·ligit el grup aliè com a extraespecífic i inferior —amb el seu “problema jueu”, Adolf Hitler va ser l'apoteosi de la infàmia, però els exemples abunden—, d'una banda es fomenta

l'autoestima i solidaritat del propi, i per una altra resulta molt més fàcil exercir l'anihilació de l'aliè. En qualsevol cas, coincidim també en el mètode, un assassinat, així com en el resultat, un genocidi. Abans d'això, nosaltres procedim a la deshumanització i ells a la “desximpanzització” (De Waal, 2010, p. 142). En conclusió, i al fil de l'abans citada dialèctica ells-nosaltres com a motivació psicològica o coartada ideològica per a la xenofòbia, la guerra civil, la guerra exterior i el genocidi, si repassem la història de la humanitat, i especialment la recent història del segle XX, excepte pel que fa a l'adopció d'una estructura militar, no sembla haver-hi tanta diferència conductual, com gairebé no n'hi ha de genètica, entre ximpanzés i *sapiens*.

Probablement és el *Tractat sobre la naturalesa humana* de David Hume el primer text que conté una referència explícita a la capacitat de la ment de l'ésser humà per a empatitzar amb les emocions dels seus congèneres (Hume, 1988, p. 499), a través d'un mecanisme que permetria tant reflectir les sensacions, emocions i sentiments d'un altre, com fer-se'n ressò, és a dir, sintonitzar en la mateixa longitud d'ona sensorial, emocional o sentimental. Per la seua banda, Charles Darwin va estudiar en la seua obra *L'expressió de les emocions* les nostres reaccions emocionals comparativament amb les d'altres espècies animals i les va conceptualitzar, en particular les anomenades primàries —dolor, por, fàstic, alegria, etc.—, com un conjunt de respostes fisiològiques adquirides durant l'evolució gràcies a la seua originària utilitat adaptativa (Darwin, 2009, p. 244).

Com Hume i Darwin van apuntar en el seu moment, avui s'ha demostrat que tal ressonància respecte de les emocions dels congèneres de la mateixa espècie brinda avantatges adaptatius evidents, perquè permet afrontar eficaçment eventuals amenaces o oportunitats, anticipa el coneixement d'un subjecte a partir de l'experiència d'un altre —«el teu company pren un tros del cadàver podrit d'una gasela i posa cara de fàstic: ara ja no has de tastar-la tu» (Gazzaniga, 2012, p. 181)— i fomenta la «instauració i consolidació dels primers vincles interindividuais» (Rizzolatti i Sinigaglia, 2006, p. 170). Així, els bebès distingeixen una cara alegre d'una altra trista al cap de tres dies de nàixer (Field, Woodson, Greenberg, i Cohen, 1982, pàg. 179), i entre els 60 i els 90 dies adquireixen consonància afectiva amb la mare, per la qual reproduïxen amb certa sincronia les expressions facials i les vocalitzacions expressives del seu estat emocional (Stern, 1985). Les últimes recerques han provat que aquesta consonància afectiva mare-bebè condueix els nounats a adoptar l'humor de les seues mares, de tal manera que, per exemple, en interactuar amb mares deprimides, s'exciten fisiològicament fins a

presentar reaccions d'estrès, com ho indica l'augment del seu ritme cardíac i el nivell de cortisona (Field *et al.*, 1988). La ressonància o contagi emocional no és exclusiva de l'ésser humà; també s'ha provat almenys en rates (família *Muridae*), coloms (família *Columbidae*) i ximpanzés (*Pan troglodytes*). Entre aquests, per exemple, un terç badalla en visualitzar vídeos d'altres ximpanzés badallant, mentre que els humans ressonen badallant en contemplar vídeos de badalls entre el 40 i el 60% de les persones (Field *et al.*, 1988). Molts investigadors entenen que el contagi emocional és el precedent i requisit previ de l'empatia, una emoció més evolucionada que a més requereix autoconsciència, posseir una mínima teoria de la ment —un cert coneixement sobre què pensa l'altre—, capacitat per a preocupar-se pels altres i altruisme.

Tant les formes rudimentàries d'empatia com les característiques de les conductes socials adultes pressuposen la capacitat de reconèixer les emocions alienes a partir de la lectura del dolor, la por, el fàstic, l'alegria, etc., en el rostre o la gestualitat facial i corporal dels altres. Les manifestacions d'empatia emocional observades entre primats humans i no humans són massa i de tipus molt diversos per a citar-les exhaustivament totes ací; ens limitarem a assenyalar-ne algunes de les més significatives. En qualsevol cas, si la ressonància emocional existeix en les seues diferents formes, quin seria el seu mecanisme fisiològic subjacent? Des de fa unes dues dècades, la neurociència intenta respondre a aquesta pregunta a partir del descobriment de les neurones espill per Rizzolatti i Sinigaglia (2006). En l'actualitat, la pràctica totalitat de neurocientífics coincideixen que aquest tipus específic de neurones són les responsables de l'empatia emocional, i el mecanisme neuroespecular que la possibilita sol ser nomenat amb els apel·latius de “ressonància” o “simulació”. Així, les neurones espill constituïrien la primera prova d'indole material concreta i fisiològica sobre el vincle neural entre observació i imitació.

Rizzolatti i Sinigaglia han culminat una sèrie d'estudis experimentals destinats a identificar les regions cerebrals de l'ésser humà implicades en les reaccions d'una emoció primària com el fàstic davant estímuls gustatius i olfactoris (Rizzolatti i Sinigaglia, 2006, p. 171). Entre aquestes, destaca el paper exercit per l'escorça insular o ínsula, situada profundament dins del solc lateral que separa les escorces temporal i parietal inferior. Funcionalment està molt vinculada als centres olfactoris i gustatius, i rep informació de les neurones que responen a la visió dels rostres i senyals relatius als estats interns del cos (Rizzolatti i Sinigaglia, 2006, p. 173). En general, pot afirmar-se que l'ínsula està directament relacionada amb l'activitat del sistema límbic, format per diverses estructures cerebrals que gestionen les respostes fisiològiques de l'organisme davant estímuls emocionals, i per això guarda una vinculació directa amb la memòria, l'atenció, els instints sexuals i les emocions, i per tant, amb la personalitat i la conducta.

Els estudis experimentals demostren que la regió anterior de l'ínsula s'activa davant la visualització dels gestos facials aliens expressius del fàstic (Schienle, 2002), de tal manera que l'ínsula respon selectivament a la visió de les cares de fàstic (Krolak-Salmon, 2003). Diversos estudis en pacients amb greus lesions en l'ínsula corroboren que l'activació de l'ínsula exerceix un paper clau tant per a desencadenar sensacions i reaccions de fàstic com per a percebre-ho en el rostre d'una altra persona. Un pacient havia perdut la capacitat de captar el fàstic aliè i el propi a partir d'estímuls visuals i auditius, però la mantenia intacta respecte de la por o la ràbia pròpies i alienes (Calder, 2002). Un altre, després de ser estimulat visualment i auditivament amb una àmplia gamma de situacions que solen fer fàstic, no es va immutar gens i va declarar que el menjar li semblava deliciós; en primera persona va confirmar aquesta mateixa incapacitat, perquè deglutia coses absolutament incomedibles que a qualsevol altra persona li repugnarien

tan sols contemplar (Adolphs, Tranel i Damasio, 2003). En conclusió, experimentar fàstic en primera i tercera persona té un substrat neural comú en el qual l'ínsula exerceix un paper crucial, i això sembla suggerir que captar l'emoció aliena del fàstic, comprendre efectivament l'experiència de l'altre durant aquest instant, «no pressuposa ni es basa en processos cognitius de tipus inferencial o associatiu» (Rizzolatti i Sinigaglia, 2006, p. 175).

No obstant això, afirmar la intervenció d'un mecanisme tipus espill requeriria a més garantir l'activació de la mateixa regió de l'ínsula en primera i en tercera persona. A aquest efecte, es van organitzar dues sessions diferents amb voluntaris sans; una olfactiva amb exposició a olors agradables o ben fastigosos i una altra visual amb exposició a vídeos amb persones olorant un got farcit amb líquid pudent, olorós o sense olor, i reaccionant amb ganyotes de fàstic, plaer o una expressió neutral (Wicker *et al.*, 2003). La sessió olfactiva va demostrar l'activació de l'amígdala, per olors agradables i desagradables, i de l'ínsula, amb regions diferents per als agradables i desagradables. La sessió visual, que l'ínsula solament s'activa en observar les ganyotes de fàstic, no de plaer ni neutres; però, heus ací la clau, la regió anterior de l'ínsula esquerra i la regió anterior de l'escorça del cíngol de l'hemisferi dret, ambdues activades, coincideixen i se superposen amb les estructures cerebrals activades quan els voluntaris oloraven olors desagradables. Aquests resultats demostren que en el reconeixement del fàstic en primera i tercera persona s'activa exactament la mateixa regió de l'ínsula, i amb açò pot parlar-se de demostració científica sobre la intervenció d'un mecanisme espill en l'experimentació i el reconeixement de l'emoció del fàstic.

Pel que sembla, succeeix igual amb el dolor. S'ha provat que en la regió anterior de l'escorça del cíngol existeixen neurones que responen tant en rebre estímuls dolorosos a la mà com en observar els mateixos

estímuls aplicats en altres individus (Hutchison, Davis, Lozano, Tasker i Dostrovsky, 1999). En un experiment es va sotmetre diversos voluntaris a una descàrrega elèctrica dolorosa, i en una segona sessió van contemplar la mà d'un ésser estimat amb els mateixos elèctrodes i se'ls va dir que havien rebut la mateixa descàrrega que ells acabaven de sentir. En ambdues situacions es van activar les mateixes estructures cerebrals — ínsula anterior i escorça del cíngol—, coincidència que prova que tant l'experiència directa del sofriment com la seua mera evocació s'activen mitjançant un mecanisme espill similar al mostrat abans amb el fàstic (Singer, *et al.* 2004). Encara que habitualment concebem el dolor com una experiència personal, el nostre cervell el modula com una experiència compartida.

A partir dels anteriors resultats, Rizzolatti i Sinigaglia interpreten la comprensió de la ressonància de les emocions en primera i tercera persona de manera bàsicament coincident amb la proposta per Antonio Damasio amb l'expressió “com si”. L'experiència de sentir una emoció en primera persona i la de reconèixer aquesta emoció en una tercera persona depenen de la implicació de les mateixes zones de l'escorça somatosensorial i de l'ínsula, i per això la visió d'una cara adolorida o fastigosa en una altra persona determina en el cervell de l'observador una modificació ressonant tal en l'activació dels seus propis mapes corporis que percebria l'emoció aliena com si fóra ell mateix qui la sent (Damasio, 2005). Així, l'observació de cares alienes expressant emocions de dolor o fàstic activaria les neurones de l'escorça premotora i aquestes enviarien a les zones somatosensorials i a l'ínsula una còpia eferent del seu patró d'activació molt similar a l'enviada quan el mer observador experimenta idèntica emoció; l'activació en les zones aferents d'aquesta còpia, anàloga o com si fóra la mateixa que l'activada quan l'observador experimenta la mateixa emoció, constituïria per a Damasio el procés subjacent a la comprensió de les reaccions emotives dels altres. Rizzolatti i Sinigaglia

coincideixen a acceptar la ressonància del sistema motor en contemplar els moviments facials aliens, però com també es dona quan els gestos manquen d'expressió emotiva —la mà amb elèctrodes del ser estimat—, consideren redundant la intervenció de l'escorça sensorial i atribueixen solament a l'ínsula la intervenció en el reconeixement de les emocions alienes. Els estímuls visuals aferents amb dades de gestos expressius d'emocions arribarien a l'ínsula, «on activen un mecanisme espill autònom i específic, capaç de codificar-les immediatament en els seus corresponents formats emotius» (Rizzolatti i Sinigaglia, 2006, p. 181). Així, segons aquests autors l'ínsula constituiria la seu cerebral del mecanisme espill subjacent al reconeixement de les emocions alienes, perquè és tant la regió cortical on es representen els estats corporals interns com el centre d'integració visceromotora l'activació de la qual transforma els estímuls sensorials aferents en reaccions viscerals. En altres paraules, tenint present el matís de Rizzolatti i Sinigaglia respecte a la interpretació de Damasio, no necessitaríem reproduir íntegrament el comportament aliè per a captar-ne la càrrega emotiva, com tampoc reproduir mitjançant un mecanisme neural tipus espill l'acció aliena requereix la seua comprensió prèvia. Perquè la nostra percepció de les accions i les reaccions emotives alienes «semblen anar aparellades amb un mecanisme espill que permet al nostre cervell reconèixer immediatament tot el que veiem, sentim o imaginem que fan els altres» (Rizzolatti i Sinigaglia, 2006, p. 182). El nostre cervell pot captar els actes i les intencions dels altres, així com les seues emocions, per mitjans diferents de la ressonància neural com l'associació, la reflexió o la inferència, però quan així succeeix tractant-se de captar les reaccions emotives alienes s'ha observat que la resposta de la percepció cognitiva en primera persona resulta molt menys intensa i resta mancada de coloració autènticament emotiva.

Aquesta comprensió en primera persona directament i immediata de les emocions alienes possibilitada pel mecanisme de les neurones espill constitueix el requisit previ del comportament empàtic subjacent a les interaccions individuals implicades per les espècies amb una intensa i complexa sociabilitat. No obstant això, ressonar a nivell visceromotor en la mateixa sintonia d'ona emocional d'un altre individu encara dista molt d'una autèntica implicació empàtica amb ell. Però addicionalment existeix copioses proves empíriques que fins i tot en el grau mínim d'una sola neurona, el cervell reflecteix de manera especular aspectes de l'activitat mental aliena, incloent-hi la intenció, i per això les neurones espill semblen traçar la senda cap a «una explicació neurofisiològica plausible de les formes complexes de cognició i interacció socials» (Iacoboni, 2009, p. 15). En un entorn social, per a accedir a bona part de l'activitat mental i emocional aliena, i amb això poder codificar la conducta dels altres, no utilitzem l'associació, la reflexió, la inferència, la comparació de patrons de conducta ni generem complexos algorismes electroquímics; senzillament fem les neurones espill. Com així ho fan les espècies d'animals no humans evolutivament més pròximes a la nostra.

Tant els primats humans com els no humans no poden ni tan sols mirar una peça de fruita sense invocar alhora, mitjançant l'activació automàtica de les neurones canòniques, els plans motors requerits per a agafar-la (Iacoboni, 2009, p. 15). Així mateix, tampoc poden ni tan sols observar que algú pren una peça de fruita sense invocar alhora, mitjançant l'activació automàtica de les neurones espill, els plans motors requerits per a agafar-la ells mateixos. Açò succeeix, segons exposa Marco Iacoboni, perquè la nostra mera cognició de la fruita involucra els plans motors necessaris per a obtenir-la, com ho demostra el patró d'activació simultània de les neurones canòniques i espill en l'àrea F5 del cervell. La percepció i l'acció són «dues cares de la mateixa moneda, inextricablement lligades entre si» (Iacoboni, 2009, p. 20). Així succeeix

igualment quan primats humans i no humans contemplen les accions dels seus congèneres, perquè les seues neurones canòniques s'activen davant la percepció de les accions realitzades per tercers sense intervenir cap moviment. I en el cas dels humans, a més a més, les seues neurones espill s'activen quan algú dóna un puntelló a una pilota, veu o sent a algú donar-li un puntelló i fins i tot quan solament pronuncia o sent la paraula "puntelló". Més encara, els resultats d'un estudi empíric suggereixen que durant la lectura d'un llibre les neurones espill simulen en el cervell del lector les accions llegides tal com si estiguera fent-les (Aziz-Zadeh, Wilson, Rizzolatti, i Iacoboni, 2006), suggeriment consistent amb la coincidència, abans indicada, entre els circuits neurals espill activats tant davant el sofriment del dolor o del fàstic com per la mera evocació de tots dos i sense necessitat d'estímul visual o olfatori, en aquest cas la comprensió podria funcionar com a ressort activador. En qualsevol manera, l'amplitud i diversitat de la simulació o ressonància possibilitada per les neurones espill sembla exercir un paper clau en les nostres interaccions socials.

Per això, els neurocientífics Gallese i Goldman (1988) van estudiar la hipòtesi sobre si les neurones espill podrien estar implicades en la *mind-reading ability* o teoria de la ment, en la capacitat per a inferir amb encert els estats mentals aliens. A aquest efecte, Leonardo Fogassi va dissenyar un experiment el resultat del qual va demostrar que el patró d'activació neuronal durant l'observació de la intenció del moviment prènsil de l'experimentador reflectia estretament el patró de l'activació neuronal produït quan el mico executava les accions prènsils; si una cèl·lula produïa la mateixa descàrrega quan el mico agafava l'aliment per a menjar-se'l i per a col·locar-lo en un recipient, aquesta mateixa cèl·lula produïa la mateixa descàrrega quan el mico observava a l'experimentador humà, i així successivament segons els graus d'intensitat produïts en la cèl·lula, també coincidents (Fogassi *et al.*, 2005). Addicionalment, citarem

un altre experiment posterior, consistent en la captura d'imatges del cervell humà, que dóna suport a tal afirmació. Va permetre identificar les neurones espill de l'àrea F5 del cervell mesurant les respostes de les cèl·lules mentre els micos feien moviments orientats per objectius, i després mentre observaven els experimentadors fent els mateixos moviments (Kohler *et al.*, 2002). Es va dur a terme en tres condicions: visió i so, solament visió i només so. Els resultats van ser clars i contundents: les neurones espill produeixen descàrregues en les tres condicions experimentals. És a dir, els primats humans, com els no humans, quan percebem el cruixir d'un cacauet també activem en el cervell el pla motor necessari per a obrir-lo, com si solament poguérem reconèixer tal so simulat, mitjançant imitació interna en el nostre cervell, l'acció que produeix el so (Iacoboni, 2009, p. 43).

Tant l'estudi de Fogassi com l'experiment de captura d'imatges donen suport contundentment a la hipòtesi que les neurones espill ens permeten comprendre els estats mentals aliens amb la seua ressonància o simulació en el cervell, ja que codifiquen de manera diferent el mateix moviment prènsil associat amb diferents intencions, i tant quan actualitzem efectivament el moviment com quan solament ho observem en els altres. Els circuits neuronals espill activats en el cervell de l'agent en implementar les seues pròpies intencions s'activen també en distingir entre les diverses intencions associades a les accions alienes, mitjançant un tipus de simulació automàtica que requereix el mínim esforç. En situar-se en la zona del cervell gestora del comportament motor i enviar els senyals directament als músculs, la ressonància produïda per les neurones espill procedeix de manera radicalment diferent de la «pantomima deliberada, laboriosa i cognitiva de posar-se en la situació d'una altra persona» (Iacoboni, 2009, p. 80) mitjançant la simulació conscient o qualsevol altre tipus imaginable de transposició psíquica deliberada. El reconeixement premeditat i explícit no té per què

necessàriament precedir la imitació, perquè les neurones espill proporcionen una simulació irreflexiva i automàtica, sovint anomenada “imitació interna” en la literatura científica. En paraules de Gallese (2006), «és com si l'altre es transformara en un altre jo». En definitiva, les neurones espill ens permeten simular en el cervell les intencions alienes, aptitud l'exercici de la qual en última instància ens atribueix «una àmplia comprensió dels seus estats mentals» (Iacoboni, 2009, p. 81), i per això disposem de tantes constatacions empíriques que suggereixen una elevada correlació entre algunes formes generals de reflex especular neuronal i l'empatia.

Segons aquesta «hipòtesi de l'empatia a través de les neurones espill» (Iacoboni, 2009, p. 122), aquestes s'activen en veure o oir els altres expressar les seues emocions tal com si nosaltres estiguérem gesticulant les expressions facials percebudes. Mitjançant aquesta activació, a més, les neurones espill envien senyals aferents als centres emocionals del sistema límbic del cervell, la resposta del qual ens permet sentir les emocions associades amb els gestos facials observats; la felicitat associada al somriure o la tristesa associada al plor. Després d'això sol produir-se la retroalimentació facial, el mecanisme especular subjacent del qual deriva de ressonar o simular internament com a vertaderes i pròpies les expressions solament observades en uns altres. Si aquesta exposició de com la imitació especular dóna suport al reconeixement de les emocions alienes és certa, llavors l'aptitud per a la imitació hauria de ser directament proporcional a l'aptitud per al reconeixement de les emocions alienes, i amb açò, les persones més aptes per a la imitació i el reconeixement també estarien dotades de major empatia cap als altres (Iacoboni, 2009, p. 115). És a dir, hauria d'observar-se una correlació entre la tendència a imitar internament els altres i la capacitat per a empatitzar-hi, hipòtesi demostrada amb tres experiments diferents pels psicòlegs socials Tanya Chartrand i John Bargh, els quals van denominar

“efecte camaleó” aquest vincle percepció-conducta subjacent a les interaccions socials i possibilitador de l’empatia (Chartrand i Bargh, 1999).

Però a més, hi ha un procés del desenvolupament neurofisiològic del cervell durant la infància per virtut del qual les neurones espill addicionalment semblen exercir un paper clau en l’empatia. Molt abans d’adquirir consciència de nosaltres mateixos, sense adonar-nos aprenem a somriure mitjançant un instintiu bucle de sintonització empàtica (Iacoboni, 2009, p. 134). Sent bàsicament correcta aquesta descripció sobre el funcionament dels circuits neuroespeculars en el cervell, podria afirmar-se que la conceptualització dialèctica de les nocions “jo” i “un altre” s’entretéixeix inextricablement en les neurones espill fins al punt de diluir els límits de l’alteritat, ja que en el cervell infantil són formades per les interaccions entre el jo i l’altre. Si ja en estats tan primerencs de desenvolupament cerebral es configuren a partir de les interaccions jo-altre, sembla versemblant pensar que després en la vida adulta aquestes mateixes cèl·lules cerebrals siguen emprades per a comprendre el significat de l’activitat mental aliena. L’autoreconeixement i la simulació o imitació interna avancen al mateix nivell perquè les neurones espill sorgeixen ja en una fase molt primerenca del desenvolupament cerebral i precisament mitjançant un mecanisme pel qual el “jo” simula per ressonància l’“altre”. Per això, «són la conseqüència neuronal d’aquesta sincronia motora primerenca entre el jo i l’altre» (Iacoboni, 2009, p. 134), i així esdevenen els elements neuronals que codifiquen el “jo” i l’“altre” com els actors d’aquesta sincronia. Això facilita veure’ns a nosaltres mateixos en els altres, i en última instància constitueix la base per a l’empatia social. És reveladora la importància clau del context social en el desenvolupament de la capacitat d’autoreconeixement en els primats no humans, ja que l’aïllament la inhibeix mentre que una socialització rica la facilita. La diferència ve donada per les interaccions i relacions que

quotidianament i inevitable han de mantenir-se amb els altres, perquè constitueixen un estímul continu d'activació per a les neurones espill. I així, en els primats no humans com en els humans, quan interactuem amb els altres, «ens trobem tant amb ells com amb nosaltres» (Iacoboni, 2009, p. 135), fenomen pel qual s'estableix un estret vincle entre el jo i l'altre, així com entre el sentit del jo i l'entorn social. En definitiva, la intersubjectivitat i l'empatia social tenen profundes arrels biològic-evolutives.

Aquesta mútua dependència intersubjectiva jo-altre possibilitada per les neurones espill es desenvolupa progressivament després en més complexos vincles associatius d'individus, del tipus jo-nosaltres o nosaltres-vosaltres, fins a configurar les relacions socials. En estar funcionalment especialitzades per a dotar de sintonia, valència i significat emocional les interaccions dels seus membres, estableixen les bases psicosocials del compromís i la seua necessitat per a la convivència gregària. Les neurones espill constitueixen l'evidència fisiològica de com l'evolució ha configurat als éssers humans interconnectats de manera interna i recíproca. En permetre comprendre'ns entre nosaltres mitjançant simulació interna o ressonància emocional i connectar-nos per empatia, les neurones espill evidencien que l'evolució ha dotat la nostra neurobiologia per al compromís jo-altre constituent de la societat. «Hem evolucionat per a connectar-nos en un nivell profund amb altres éssers humans» (Iacoboni, 2009, p. 260). Els forts mecanismes neurobiològics de reflex especular permeten generar i assimilar el vincle jo-altre mitjançant valències emocionals positives o negatives i després, per via de transmissió intergeneracional i categorització cultural, en última instància atributives de significació moral normativa, en el sentit d'aprovatòria o de rebuig de les interaccions socials. Per això, no sembla desgavellat afirmar que aquells codis socials que condensen la moralitat normativa imprescindible per a implementar una organització harmoniosa i pacífica

de tota societat humana estan en bona mesura inspirats per la nostra biologia.

PENSAMENT FILOSÒFIC CONTEMPORANI
CURS 2016-17

AUTORS I TEXTOS PER AL TREBALL

Per al treball de l'assignatura ha de triar-se un dels següents textos:

Plató	<i>La República</i> . L. V, 449a-474c
Marc Fabi Quintilià	<i>Institució oratòria</i> . L. I, C. I-III
Jean-Jacques Rousseau	<i>Emili o De l'educació</i> . L. I
Harriet Taylor	<i>La concessió del dret de vot a les dones</i>
Karl Marx i Friedrich Engels	<i>Ensenyament i treball infantil i femení</i>
Friedrich Nietzsche	<i>Així parlà Zaratustra</i> . Fragments.

Ja està disponible en l'aula virtual de l'assignatura el llistat amb les notes de l'examen parcial. Localització: directori "Recursos", carpeta "Organització", fitxer "Notes parcial realitzat 18 a 20 h".

La revisió d'exàmens tindrà lloc dilluns pròxim XX de XXXX de 201X de XX.00 h a XX.00 h a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, pis 7è, despatx 706.

Si algú no pogués acudir en la susdita hora, contacte per *e-mail* per a concertar cita.

Si algú detecta possibles errates en els seus guarismes, contacte per *e-mail* per a comunicar-ho.

Taula d'equivalències bàsiques entre notes en base₃ i en base₁₀:

3,0 = 10

2,7 = 09

2,4 = 08

2,1 = 07

1,8 = 06

1,5 = 05

1,2 = 04

0,9 = 03

0,6 = 02

0,3 = 01

Codi de colors:

Roig: afegida puntuació per assistència a les classes del primer parcial que ja no podrà aplicar-se en la nota final.

Blau: atès que la puntuació a afegir per subhasta no contribueix a aprovar l'examen parcial, serà aplicada en la nota final.

PENSAMENT FILOSÒFIC CONTEMPORANI 2016-17
CRITERIS PER A LA REMISSIÓ DE TREBALLS PER *E-MAIL*

ADVERTIMENT:
L'INCOMPLIMENT D'AQUESTS CRITERIS COMPORTARÀ
LA REDUCCIÓ D'UN MÍNIM DE 0,25 PUNTS (base₁₀)
EN LA NOTA FINAL DEL TREBALL.

1r) ADREÇA DEL DESTINATARI:

vicente.claramonte@uv.es

—No envieu els treballs a cap altra adreça de correu.

2n) CAMP D'ASSUMPTE:

PFC:treball:1a

si es tracta de la 1a convocatòria

PFC:treball:2a

si es tracta de la 2a convocatòria

—No afegiu ni lleveu caràcters, ni tan sols espais en blanc.

—La tècnica més segura és copiar i enganxar directament des d'aquest document els caràcters subratllats en groc.

3r) TÍTOL DEL FITXER ADJUNT AMB EL TREBALL:

Cognom 1r Cognom 2n, Nom

—Exemples:

Ferrer Pascual, Nieves
Martínez Pérez, Amparo
Sánchez Páramo, Albert
(etc.)

ERRADES MÉS FREQUËNTS EN ELS TREBALLS

01) TÍTOLS

1.1. Els títols d'obres de creació (llibres, pel·lícules, peces musicals, conferències, etc.) considerades en el seu conjunt s'escriuen sempre en cursiva (preferentment) o subratllat, però mai entre cometes.

incorrecte: "La guerra de les galàxies" "El Quixot de la Manxa"
correcte: *La guerra de les galàxies* *El Quixot de la Manxa*

1.2. Els títols dels apartats i subapartats d'un text s'escriuen sempre sense punt final, però sí que poden incloure punt i seguit.

incorrecte: 2.a) Context històric. El Renaixement a Itàlia.
correcte: 2.a) Context històric. El Renaixement a Itàlia

02) ESPAIS ENTRE SIGNES DE PUNTUACIÓ

2.1. Després de cada signe de puntuació (. /: / ; / , / ... /), ha de deixar-se sempre un espai en blanc.

incorrecte: Consulta la p.100:dilluns,dimarts,dimecres, dijous i divendres.
correcte: Consulta la p. 100: dilluns, dimarts, dimecres, dijous i divendres.

2.2. Els signes de puntuació subsegueixen a les lletres sense espai en blanc entremig.

incorrecte: Hola , adéu , fins demà . Dilluns ,dimarts ,dimecres , dijous i divendres .
correcte: Hola, adéu, fins demà. Dilluns, dimarts, dimecres, dijous i divendres.

03) SIGNES D'INTERROGACIÓ I EXCLAMACIÓ

3.1. Després dels signes d'interrogació i exclamació mai s'escriu punt seguit ni final, encara que sí que pot escriure's (,), (;) i (:).

incorrecte: Està Juan?. Quin gol més increïble!.
correcte: Està Juan? Quin gol més increïble!

3.2. Si una successió d'interrogacions se separa mitjançant (,), (;) o (:), la interrogació subsegüent s'escriu amb minúscula inicial.

incorrecte: Que impresentable!. Véns?. Et quedes?. Què penses fer?.
correcte: Que impresentable! Véns?, et quedes?: què penses fer?

04) LLETRES ROMANES

4.1. Quan expressen segles, les lletres romanes s'escriuen amb una grandària de font 2 punts inferior a la grandària de la font habitual.

incorrecte: Guerra durant els segles XV i XVII, pau durant els segles XVIII i XIX.
correcte: Guerra durant els segles XV i XVII, pau durant els segles XVIII i XIX.

4.2. En la resta de casos, s'escriuen amb la mateixa grandària de font que la resta del text.

incorrecte: L'apartat II del capítol III relata la història del segle XVIII.
correcte: L'apartat II del capítol III relata la història del segle XVIII.

05) ÈMFASI

Quan per qualsevol motiu es pretén donar èmfasi a una paraula o ressaltar la seua importància en el text, ha d'emprar-se sempre la cursiva i mai majúscula ni tipografia negreta. En qualsevol cas, es recomana no abusar d'aquest recurs.

incorrecte: El molt bèstia es va menjar literalment TOTA la paella.
incorrecte: El molt bèstia es va menjar literalment **tota** la paella.
correcte: El molt bèstia es va menjar literalment *tota* la paella.

06) SAGNAT DE PARÀGRAFS

El primer paràgraf d'un llibre, capítol o apartat, és opcional començar-lo amb sagnat o sense; però és obligatori començar amb sagnat la resta de paràgrafs.

incorrecte:

«Ningú imaginava que una excursió alpina anava a transformar la imatge que els europeus tenim de nosaltres mateixos.

Vint-i-cinc anys després del seu descobriment casual, Ötzi, l'home del gel que va viure fa 5.300 anys i que ha arribat fins a nosaltres en un increïble estat de conservació, continua sent una mina de dades. Els historiadors han de cenyir-se als fets, o almenys haurien d'intentar-ho: Ötzi (el seu nom ve del massís de Ötztal, on va ser descobert) ofería un carregament tan nodrit de descobriments que és impossible que no transformen el passat.

Han il·luminat el moment crucial de la humanitat: el neolític, quan deixem de ser nòmades recol·lectors per a convertir-nos en agricultors i ramaders. L'home del gel va viure justament la culminació d'aquest procés, que va començar fa uns 9.000 anys».

correcte:

«Ningú imaginava que una excursió alpina anava a transformar la imatge que els europeus tenim de nosaltres mateixos.

Vint-i-cinc anys després del seu descobriment casual, Ötzi, l'home del gel que va viure fa 5.300 anys i que ha arribat fins a nosaltres en un increïble estat de conservació, continua sent una mina de dades.

Els historiadors han de cenyir-se als fets, o almenys haurien d'intentar-ho: Ötzi (el seu nom ve del massís de Ötztal, on va ser descobert) ofería un carregament tan nodrit de descobriments que és impossible que no transformen el passat.

Han il·luminat el moment crucial de la humanitat: el neolític, quan deixem de ser nòmades recol·lectors per convertir-nos en agricultors i ramaders. L'home del gel va viure justament la culminació d'aquest procés, que va començar fa uns 9.000 anys».

correcte:

«Ningú imaginava que una excursió alpina anava a transformar la imatge que els europeus tenim de nosaltres mateixos.

Vint-i-cinc anys després del seu descobriment casual, Ötzi, l'home del gel que va viure fa 5.300 anys i que ha arribat fins a nosaltres en un increïble estat de conservació, continua sent una mina de dades.

Els historiadors han de cenyir-se als fets, o almenys haurien d'intentar-ho: Ötzi (el seu nom ve del massís de Ötztal, on va ser descobert) ofería un carregament tan nodrit de descobriments que és impossible que no transformen el passat.

Han il·luminat el moment crucial de la humanitat: el neolític, quan deixem de ser nòmades recol·lectors per convertir-nos en agricultors i ramaders. L'home del gel va viure justament la culminació d'aquest procés, que va començar fa uns 9.000 anys».

07) BARBARISMES

7.1. Els termes estrangers o barbarismes s'escriuen en cursiva.

incorrecte: En la festa de Halloween vaig conèixer a Pedro disfressat *in situ*.
correcte: En la festa de *Halloween* vaig conèixer Pedro disfressat *in situ*.

7.2. Si el terme és admès en el castellà pel Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, es pot optar per considerar-lo citat en l'idioma original i en aquest cas ha d'escriure's en cursiva, o considerar-lo citat en castellà i en aquest cas ha d'escriure's en lletra redona.

incorrecte: Está considerado el primero del ranking.¹
correcte: Está considerado el primer del *ranking*.

correcte: El periodista va dir que el lladre li havia confessat el seu delicte (*sic*).
correcte: El periodista va dir que el lladre li havia confessat el seu delicte (*sic*).

7.3. En aquests últims casos de barbarisme admès com a paraula pròpia, es recomana la coherència si el terme es repeteix diverses vegades al llarg del text.

08) GUIONS

8.1. Quan adopta funció de parèntesi, ha d'emprar-se el guió llarg, mai curt.

incorrecte: El defensa -va confessar en acabar el partit- va tocar la pilota amb la mà.
correcte: El defensa —va confessar en acabar el partit— va tocar la pilota amb la mà.

8.2. Per a unir paraules, cal emprar el guió curt, mai llarg.

incorrecte: Passa les seues vacances en una granja—escola.
correcte: Passa les seues vacances en una granja-escola.

8.3. El guió emprat per a separar paraules al final de línia no pot repetir-se mai més de dues línies consecutives.

incorrecte:

«Ningú imaginava que una excursió alpina anava a transformar la imatge que els europeus tenim de nosaltres mateixos. Vint-i-cinc anys després del seu descobriment casual, Ötzi, l'home del gel que va viure fa 5.300 anys i que ha arribat fins a nosaltres en un increïble estat de conservació, continua sent una mina de dades».

correcte:

«Ningú imaginava que una excursió alpina anava a transformar la imatge que els europeus tenim de nosaltres mateixos. Vint-i-cinc anys després del seu descobriment casual, Ötzi, l'home del gel que va viure fa 5.300 anys i que ha arribat fins a nosaltres en un increïble estat de conservació, continua sent una mina de dades».

09) NOTES AL PEU DE PÀGINA

El text de les notes al peu de pàgina cal escriure'l amb una grandària de font inferior en 2 punts a la grandària de la font del text principal. Exemple, sota aquesta línia.

¹ La paraula anglesa *ranking* no és admesa pel Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española com a terme castellà, però sí que és incorporada pel Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans i pel Diccionari Normatiu Valencià com a terme adaptat, escrit "rànquing", en lletra redona.

GUIÓ TREBALLS ASSIGNATURA

- 1. ANÀLISI: detecció de la qüestió crítica**
 - a) indicació d'idees principals i la seua articulació**
 - b) estudi dels seus fonaments**
- 2. CONTEXTUALITZACIÓ i perspectiva històrica**
 - a) avanç respecte de l'època i del passat**
 - b) distància respecte de l'actualitat**
- 3. RELACIÓ del contingut amb:**
 - a) tema teòric i l'assignatura en general**
 - b) pensament de l'època i de l'actualitat**
- 4. SÍNTESI: valoració crítica argumentada**
 - a) punts forts i punts febles**
 - b) propostes pròpies per a la mateixa qüestió**

PER A L'EXAMEN CAL TENIR EN COMPTE

1r) Mòbils apagats. Es descomptaran 0,25 punts a qui li sone el mòbil o el tinga a la mà, a la vista o a l'abast.

2n) Cognoms i nom. Per aquest ordre, els dos cognoms i després el nom.

3r) Llegiu detingudament la pregunta, si cal diverses vegades, fins a tenir la seguretat d'haver-la compresa perfectament.

4t) Llegiu detingudament les opcions de resposta, si cal diverses vegades, fins a tenir la seguretat d'haver-les compreses perfectament totes.

5è) En cas d'error o necessitat de rectificar, aclariu bé l'última resposta o paraula.

6è) Es pot emprar típex, però no es pot compartir.

7è) Es pot preguntar una vegada començat l'examen.

8è) Penseu i redacteu l'examen sense pressa, està previst temps de sobra per a acabar-lo.

9è) Els intents de còpia o comunicació suposaran la retirada i suspens de l'examen per a totes les persones implicades, a la primera i sense previ avís.

10è) Les respostes incorrectes no descompten punts.

11è) Justificants d'examen, aviseu des d'aquest moment.

John Dewey

Democràcia i escola

Barcelona (1985), Eumo: pp. 83-99

- 01) Segons Dewey, quin és l'autor precedent de la majoria d'escoles progressistes en educació? Per què?
- 02) Quina és la primera semblança o coincidència d'aquestes escoles progressistes i la filosofia pedagògica de Rousseau?
- 03) Com s'instrueixen els alumnes?
- 04) Quins són els inconvenients d'una formació només teòrica o tan sols nodrida amb els coneixements dels llibres?
- 05) Exposa les principals diferències entre el coneixement d'un noi d'escola i el d'un noi de botiga.
- 06) Segons Dewey, quina relació hi ha entre els avantatges morals d'una forma activa d'educació i els beneficis intel·lectuals?
- 07) Dewey es manifesta a favor o en contra d'un sistema de recompenses en educació? Exposa els seus arguments al respecte.
- 08) Tenint en compte la resposta a la pregunta anterior, Dewey seria partidari del mètode "premi i càstig" en educació?
- 09) Exposa la posició de Dewey respecte a involucrar els alumnes en tasques amb les quals ells mateixos tinguen interès o no en tinguen.
- 10) Exposa comparativament l'educació pròpia d'una societat autocràtica davant la pròpia d'una societat democràtica.

Freud, Sigmund
Escrits de crítica de la cultura
Barcelona (1984), Laia: pp. 122-155
Traducció d'Artur Quintana

- 01) Quines són les tres fonts de sofriment de l'ésser humà?
- 02) Exposa la noció de "cultura" utilitzada per Freud en el text i la seua antítesi.
- 03) Segons Freud, quina és la millor manera de caracteritzar la cultura?
- 04) Nomena els tres tipus de transformació de les disposicions instintives.
- 05) Quins són els dos principis bàsics o "pares" de la cultura humana?
- 06) Quins són els dos tipus d'Eros conceptualitzats per Freud en el text?
- 07) Quins són els dos tipus de libido conceptualitzats per Freud en el text?
- 08) Com defineix Freud el principi de Tàntos en el text?

Karl Marx i Friedrich Engels

«Educación, trabajo infantil y femenino», en *Textos sobre educación y enseñanza*
Madrid (1978), Alberto Corazón: pp. 129-159

- 01) Exposa el concepte marxista d'educació i distingeix els seus continguts.
- 02) Segons el pensament marxista, en quines condicions pot una societat permetre a pares i patrons emprar en el treball nens i adolescents? En la teua opinió, per quins motius defensen Marx i Engels això?
- 03) Quines són les dues conseqüències de l'explotació capitalista del treball de la dona i els xiquets o adolescents?
- 04) Indica les dues breus definicions del concepte "obrer" incloses en el text.
- 05) Exposa breument i amb les teues paraules els avantatges del sistema "meitat treball meitat escola".
- 06) Desenvolupa amb profunditat les conseqüències de l'excés de treball infantil.
- 07) Analitza el concepte de *patria potestas* exposat pel text.
- 08) Segons el text, com considera el capitalista tot tipus de reglamentació del treball? A parer teu, per quins motius creus que considera així tota reglamentació?
- 09) En el sistema d'explotació capitalista, quina és la relació entre l'obrer i el sistema productiu? Desenvolupa les conseqüències d'aquesta relació.
- 10) El text analitza la legislació sancionadora dels responsables de l'explotació de xiquets, obrers joves i dones: quins serien aquests responsables?

Friedrich Nietzsche
Així va parlar Zarathustra
Madrid (2009), Gredos: fragments.

- 01) Explica qui és l'últim home i quin paper exerceix en el pensament de Nietzsche.
- 02) Explica qui és el superhome i quin paper exerceix en el pensament de Nietzsche.
- 03) Explica què significa aquest fragment de la p. 112: «Què és el mico per a l'home? Una riallada o un afront dolorós. I això mateix serà l'home per al superhome: una riallada o un afront dolorós. Heu recorregut el camí que dista entre el cuc i l'home, i encara hi ha molt en vosaltres que continua sent cuc. En un altre temps vau ser micos i encara avui l'home és més mico que qualsevol mico».
- 04) Explica el significat i conseqüències de la transformació de l'esperit en camell-lleó-nen relatada per Nietzsche en *De les tres transformacions* (pàg. 119 i 120).
- 05) Explica la posició de Nietzsche respecte del cos i la corporalitat continguda en *Dels menyspreadors del cos* (p. 122-123).
- 06) Qui són els predicadors de la mort (pàg. 124 i 125)?
- 07) Qui és el nou ídol (pàg. 125-127)?
- 08) Segons Nietzsche, quina diferència hi ha entre poble i plebs? Com valora a tots dos? Contextualitza la teua resposta.
- 09) Explica la posició de Nietzsche respecte de la igualtat.
- 10) Descriu tres característiques significatives dels homes superiors (pàg. 130-136).

PLATÓ

La República, L. V, 449a-474c

Madrid (1998), Gredos: pp. 244-294

- 01) Quin és la pregunta filosòfica principal del text?
- 02) En què consisteix la comunitat de dones i nens?
- 03) En què consisteix la criança dels nens en el període intermedi entre el naixement i l'educació?
- 04) Descriu els caràcters l'educació prevista per Plató per a les dones dels guardians.
- 05) Com valora Plató des de la perspectiva de gènere les obligacions del govern de l'Estat?
- 06) Què és el matrimoni sagrat? Descriu o caracteritza els seus trets.

Marco Fabio Quintiliano
Institutio oratoria, L. I, cc. I-III
Salamanca (1977), Universidad Pontificia: pp. 25-57

- 01) Quina va ser l'escola filosòfica més influent en l'obra de Quintilià?
- 02) Segons l'autor, sobre què gira la formació i l'aprenentatge dels nens? Justifica la teua resposta amb almenys tres fragments del text.
- 03) Traça un perfil de la cultura i coneixements de Quintilià a partir del text.
- 04) Descripció i localització breu dels diferents personatges històrics apareguts en el text.
- 05) Quin és l'objectiu final de l'educació en el model de Quintilià? Justifica la teua resposta amb almenys tres fragments del text.
- 06) Explica el significat de la frase «Perquè ni jo tinc per bon orador el que no siga home de bona vida, ni ho aprovaria, encara que pogués aconseguir-se el contrari» en el context de *Institutio oratoria* i de la part teòrica de l'assignatura.
- 07) Quin és la principal preocupació de Quintilià respecte de l'educació dels nens, tant en un entorn domèstic com públic?
- 08) Sintetitza esquemàticament els arguments exposats a favor i en contra del model domèstic i el públic.
- 09) Diferències i semblances entre l'ayo o institutor i el mestre.
- 10) Sintetitza esquemàticament la posició de Quintilià respecte dels tres mètodes que exposa per a orientar l'ensenyament.

Jean Jaques Rousseau
Emili o De l'educació, L. I
Madrid (2911), Gredos: pp. 257-304

- 01) Qui és el destinatari del text?
- 02) Quines són les tres fonts principals on procedeix l'educació?
- 03) Què és l'educació; *episteme*, *tekhné*, *poiesis* o *praxis*?
- 04) Quins són, segons Rousseau, els riscos de l'educació directiva?
- 05) Quin ofici vol ensenyar Rousseau?
- 06) Entre una educació basada en *deon* o en *praxis*, quina recomana?
- 07) Assenyala un dels avantatges de l'educació no directiva indicada per Rousseau.
- 08) Comenta els principals trets de la diferència entre educació urbana i rural.
- 09) Descripció social del tipus de dona al qual és adreçat l'Emili.
- 10) Quina és la principal brúixola orientativa de l'educació?
- 11) Quins són els principals hàbits d'una bona i sana educació?
- 12) Quin és el pressupost de la ciutadania?
- 13) Quin és el pressupost de la llibertat?
- 14) Quines són les regles o màximes per a seguir l'orientació de la naturalesa en educar amb veritable llibertat?
- 15) Cita un fragment de text en el qual Rousseau parla de la importància del model lingüístic en la fase d'aprenentatge per imitació.

Russell, Bertrand

L'educació i l'ordre social; La teoria negativa de l'educació

Barcelona (1988), Edhasa: pp. 21-31

01) Exposa la relació entre la idea de llibertat i la pedagogia progressista.

02) Segons una escola conservadora de pedagogia, quin és el propòsit de l'educació? Exposa'n breument els continguts i el mètode.

03) Indica quins són, segons Russell, els dos principals efectes d'una pedagogia en la qual l'educand es forma amb absència de llibertat.

04) Segons Russell, la llibertat en l'escola pot considerar-se com un principi absolut? En quines situacions o actituds s'evidencia que la llibertat absoluta pot perjudicar la formació de l'educand?

05) Exposa breument la posició de Russell davant l'ús de la disciplina i l'autoritat en l'educació.

06) Quina és la crítica de Russell a la teoria negativa de l'educació quant a l'aprenentatge de continguts que no són agradables per a la majoria dels nens, com ara els coneixements abstractes?

(J. S. Mill i) Harriet Taylor

«La concessió del dret de vot a les dones»; en *Ensayos sobre la igualdad sexual* Madrid (2001), Cátedra: pp. 117-147.

- 01) Quina és la qüestió principal per la qual argumenta el text?
- 02) Quines demandes concreten la reivindicació d'igualtat proclamada per la Convenció sobre Drets de la Dona de 23 i 24 d'octubre de 1850 celebrada a Worcester?
- 03) Exposa breument la fal·làcia terminològica detectada per Harriet Taylor en certes interpretacions de la idea d'igualtat proclamada per la Declaració d'Independència dels Estats Units. Com anomena al govern i a la societat desiguals en qüestions de gènere?
- 04) Enumera les objeccions preliminars dels arguments masclistes assenyalades per Harriet contra la igualtat civil, laboral i política en qüestions de gènere.
- 05) Quines són les tres raons principals al·legades per les argumentacions masclistes per a excloure a les dones de la vida social activa? Sintetitza breument la refutació de Harriet a cadascuna.
- 06) Quina és la base del problema tractat, la qual segons Harriet no resulta plantejada en aquests arguments contraris a la igualtat de gènere?
- 07) En interès de qui, segons Harriet, cal reivindicar l'emancipació de les dones?