

¿ES POSIBLE UNA COMPETENCIA FILOSÓFICA ESCOLAR?*

IS A PHILOSOPHICAL SCHOOL COMPETENCE POSSIBLE?

Miguel Ángel Gómez Mendoza
Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

A partir de una presentación panorámica de la diversidad de posiciones (“pro” y “contra”) sobre el llamado enfoque por competencias en las políticas educativas de los estados nacionales, incluido el colombiano, se plantean una serie de argumentos y razones sobre el sentido, pertinencia, alcance y límites del concepto de competencia en la enseñanza de la filosofía y del filosofar; para tal efecto, además, se adopta como perspectiva de análisis la comprensión y descripción la enseñanza institucional de la filosofía en la educación media, con sus programas, pruebas de examen y procedimientos de enseñanza y aprendizaje (disertación, comentario oral y escrito de textos de filosofía, entre otros). Un enfoque por competencias, implicaría en esta perspectiva: (a) apropiación por el alumno de contenidos filosóficos (especialmente nociones, problemáticas, textos, doctrinas y referencias; (b) desarrollo de capacidades de problematización, de contextualización, de argumentación para abordar los complejos ejercicios de esta disciplina escolar; (c) formación o capacitación necesaria para articular los elementos indicados en situaciones novedosas del aprendizaje de la filosofía y del filosofar a través de procesos que conduzcan al abordaje en lo posible de genuinas situaciones didácticas que exigen los procedimientos “clásicos” de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía; y (d) aptitud para movilizar los recursos de diverso orden de que dispone el alumno en

* Este documento ampliado y revisado sirvió de base a la ponencia leída y comentada en el IX Encuentro de profesores que enseñanza filosofía. “Educación filosófica en tiempos de crisis y globalización”. Escuela de Filosofía y humanidades. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Tunja-Boyacá. Octubre 12 de 2012.
Correo-e: mgomez@utp.edu.co

la perspectiva de enfrentar tareas complejas sobre los variados temas de la filosofía y del filosofar.

Palabras clave: competencia, filosofía, enseñanza de la filosofía, didáctica.

Abstract

Based on a panoramic view of the diversity of positions (“for” and “against”) regarding what is known as the competency-based approach in the educational policies of national states, including the Colombian one, we present a series of arguments and reasons about the sense, propriety, scope and limits of the concept of competency in the teaching of philosophy and philosophizing. Besides, the comprehension and description of the institutional teaching of philosophy in Higher Education is adopted as an analytical perspective, with its programs, tests and teaching and learning procedures (dissertation, oral commentary and written philosophical texts, among others). A competency-based approach would imply: a) appropriation of the philosophical contents from the student (especially notions, problems, texts, doctrines and references); b) development of problematization, representation and reasoning abilities to address the complex tasks of this school discipline; c) training to articulate required elements in innovative philosophizing and philosophy learning situations, through processes that lead to genuine didactical situations that demand “classical” philosophy learning and teaching procedures; d) development of student’s ability to activate the multiple resources available to them, in order to deal with complex tasks related to diverse topics of philosophy and philosophizing.

Key words: competences, didactics, teaching philosophy

Introducción

La definición de los programas “por competencias”, la orientación de trabajar por el desarrollo de las competencias es, a nivel mundial, una tendencia actual significativa de la evolución de los sistemas educativos, que institucionalizan progresivamente este enfoque. Con las profundas consecuencias sobre la redacción y concepción de los programas, la manera de evaluar a los profesores, la forma de hacer trabajar a los alumnos.

Conviene recordar que a medida que se avanza en la implementación de las reformas que integran la noción de competencias, estas suscitan intensas polémicas. Un ejemplo, para Piqué & Carlet (2012: 52): “(...) esta lógica de competencias aplicada a la escuela emprende la negación de la educación, de la ciencia y de la cultura así como de la paz que algún día oficialmente le fue acreditada.”

Como en muchas cuestiones educativas, el posicionamiento “por” o “contra” de las competencias no escapa a las demarcaciones políticas tradicionales. (Barnnet, 2001).

La crítica mayoritaria a la noción de competencias en la educación consiste en oponer los saberes a las competencias, como lo hace por ejemplo de manera explícita Jean-François Nordmann (2012). Los primeros tendrían que ver con la cultura y el patrimonio común de la humanidad, las segundas estarían limitadas a una orientación utilitarista y a los saberes instrumentales relacionados con el espíritu neoliberal individualista, como sostienen Del Rey (2009, 2012); Hirtt (2010, 2009); Laval, Vergne, Clément & Dreux (2011). Las competencias promovidas por las organizaciones internacionales como la OCDE¹ o la Comisión Europea, marginalizarían los saberes que no serían de utilidad económica o social inmediata.

Para otros, la noción de competencia no se opone a la de conocimiento, sino que la completa, incluyendo la capacidad de usarla en situaciones diversas. Así, Meuret (2012: 4), considera: “Es por ejemplo saber calcular el perímetro rectángulo, más la capacidad de emplearla para apreciar el perímetro de figuras que reúnen a los rectángulos. Es ser capaz de comprender un texto, más que discutir el mensaje”

Algunos como Perrenoud (1994, 2011) y Bertemes (2012), plantean la cuestión de manera más radical: ¿para qué sirve la escuela? ¿Sirve ella para preparar a los alumnos para responder a las preguntas que se les plantea en la escuela o sirve

¹ *Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)*. Organismo internacional que tiene como principales objetivos: a) Impulsar el mayor crecimiento posible de la economía y el empleo, elevar el nivel de vida en los países miembros en condiciones de estabilidad financiera y contribuir al desarrollo de la economía mundial. b) Promover el desarrollo económico de los países miembros y no miembros. c) Impulsar la expansión del comercio mundial sobre bases multilaterales y no discriminatorias acordes con las normas internacionales. Sus tres protocolos se firmaron en París el 14 de diciembre de 1960. (Página Web oficial: <http://www.oecd.org>) Colombia ha solicitado en 2011 su ingreso a esta organización.

como preparación para la vida? Los conocimientos escolares no fueron escogidos prioritariamente para preparar a la mayoría para la vida. Se enseñan antes que nada porque son considerados como bases indispensables para quienes profundizaran en la misma disciplina en los siguientes ciclos o niveles del estudio.

Philippe Perrenoud (1996), alimenta desde hace varios años las reflexiones sobre la mejor manera para que la escuela prepare para la vida, mostrando que hoy en día los conocimientos enseñados están esencialmente destinados a ofrecer las bases para aquellos que continúen y profundizaran el estudio de una o varias disciplinas, más allá de la escolaridad obligatoria.

Si se trata, por el contrario, de preparar a los futuros ciudadanos, de promover la capacidad de gestionar los procesos familiares o para comprender los problemas de los créditos de consumo, estos conocimientos aparecen tan estratégicos como la adecuada restitución del teorema de Pitágoras, que por cierto se emplea raramente más allá del universo escolar.

Sin poner en entredicho el conjunto del dispositivo escolar existente sobre las competencias, algunos investigadores y pedagogos como Rey, Carette, Defrance & Kahn (2006) y Rey (2005), han indagado y analizado la noción de competencia por su aporte en el acto del aprender mismo. La competencia aportaría en efecto el sentido a los aprendizajes, evitando su descomposición en tareas aisladas, permitiría centrar los aprendizajes sobre la actividad de los alumnos, sobre lo que ellos saben o pueden “hacer” al finalizar el curso antes que permanecer en una exposición pasiva de los saberes. El enfoque por competencias permitiría insistir sobre la transformación en profundidad de la organización cognitiva del alumno, porque se trata de ver cómo el saber es apropiado y operacionalizado en contextos variados, y no solamente repetido o restituido en las mismas condiciones de su adquisición.

Se constata además, que en los campos disciplinarios aparentemente más lejanos de los campos profesionales, existen reflexiones sobre lo que puede aportar el enfoque por competencias, como por ejemplo en filosofía. Una manera de hacerlo citando en extenso a Perrenoud, cuando describe las disciplinas establecidas centradas en un campo de saber y que aparecen en el programa de la educación obligatoria en la mayoría de los sistemas escolares.

La filosofía es una disciplina que puede concebirse de forma muy distinta en función de las épocas y los sistemas. Es una disciplina universitaria, generalmente establecida

en las facultades de letras y ciencias humanas, con a veces una cátedra de filosofía de las ciencias, del derecho o de la medicina en las facultades correspondientes. Así, la filosofía enseñada en el bachillerato, a veces en secundaria, puede entenderse como la introducción a esta disciplina universitaria, a los autores, las obras, la historia de la filosofía y las problemáticas clásicas. También puede considerarse como una sabiduría práctica, un momento reflexivo, un espacio que permite interrogarse sobre la identidad, los valores, los actos, el sentido de la vida. En este caso nada impide filosofar con los alumnos ya desde el preescolar. Corrientes importantes abogan hoy en día por un enfoque de este tipo. Tal vez habría que hablar en este caso de una educación filosófica. Algunos dirán que es posible y necesario transmitir conocimientos eruditos a la que se inicia en una práctica de la reflexión filosófica. No es seguro que esta “iniciación” sea explícitamente pensada como una preparación para la vida. Puede corresponder a una visión que considera la filosofía como una comunidad de prácticas socráticas más que como una disciplina erudita. Desde fuera, se puede pensar que cualesquiera que sean los motivos de la filósofos –iniciar en una reflexión personal sobre el sentido, los valores-, la acción prepara mejor para la vida que el conocimiento de las obras y autores, más útil para los estudios superiores. Al igual que la literatura, la filosofía es una disciplina que, según la concepción que tenga el profesor de ella, puede contribuir a la preparación para la vida o, al contrario, desinteresarse de ella en beneficio de una cultura general que, lejos de guiar la acción cotidiana, prepara para la “disertación filosófica” como género escolar y universitario. Es cierto que los programas ofrecen orientaciones, pero la autonomía de los profesores parece más grande que en matemáticas, probablemente porque lo que se juega en términos de selección y continuidad es menos importante, por no decir prescindible. (2012: 123)

En este marco, Tozzi (2007, 2012) y Rey (2011), anotan que la filosofía es interpelada, de una parte, en tanto materia escolar -como las otras- por las nuevas normas de la competencia, de otra parte, en tanto que enfoque crítico sobre las evoluciones sociales y escolares, para reflexionar sobre este nuevo paradigma: ¿El enfoque por competencias en filosofía es legítimo o debe ser proscrito? ¿Puede esta perspectiva alimentar la reflexión didáctica de la disciplina? ¿Tiene aspectos benéficos, tanto para los alumnos como para el profesor, en una perspectiva de aprendizaje del filosofar? Si aparece deseable, ¿cuáles son sus posibles derivas y cómo evitarlas?

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional divulga las “Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media” adopta de manera explícita

un enfoque por competencias: <<Con el objeto de reducir, precisamente, la brecha entre los saberes propios de las disciplinas y los saberes provenientes de la praxis y acción social, se introduce en el contexto escolar el concepto de “competencia”.>> y se define la competencia como: “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores”². Los autores de estas orientaciones consideran que “aunque la Filosofía se alimenta de la relación con otros campos disciplinares, es un dominio del saber específico que requiere el desarrollo de algunas competencias propias. En este sentido, se considera que la enseñanza de la Filosofía en la educación media debe promover el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento crítico, a la comunicación y a la creatividad. Estas competencias son interdependientes e implican y hacen más complejo el desarrollo de competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas.” (Gaitán et als, 2010: 30-31).

En este amplio panorama sobre el enfoque de competencias en la escolaridad, la filosofía como disciplina escolar se confronta a esta evolución. Así, se encuentra, al igual que en el caso colombiano, en el programa actual de las series generales del bachillerato francés,³ una referencia explícita a las competencias a desarrollar en la enseñanza de la filosofía: “conviene indicar claramente a la vez los temas sobre los cuales se ocupa la enseñanza y las *competencias* que los alumnos deben adquirir para dominar y explotar lo que ellos han aprendido...” “Es en su estudio que serán adquiridas y desarrolladas las *competencias* definidas en el título , de el *ýýýý* anades cuando se pone ara dominar y explotar lo que ellos han aprendido...plejas, en la escuela y ades cuando se poneitulo III arriba indicado.” Se habla aquí de “*aprendizaje* de la reflexión filosófica”, de “*aptitud* para el análisis”, de “la *aptitud* del alumno para emplear los conceptos elaborados y las reflexiones desarrolladas

² La adopción del concepto de competencia obedece a los siguientes principios: 1. Entender la actividad cognitiva y su carácter situado y dependiente del contexto. 2. Definir la actividad cognitiva en términos de competencia y no de acontecimientos y actitudes. 3. La competencia está relacionada con el mundo escolar y los significados sociales. (Ver: Gaitán, Carlos; López Antonio; Quintero, Marieta & Salazar, William. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Documento No. 14. Pp. 28-29.)

³ Ver: “Arrêté du 27 mai 2003 fixant le programme d’enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales” (En: <http://www.legifrance.gouv.fr> Consulta realizada el 12 de septiembre de 2012).

así como *transponer* en un trabajo filosófico personal y vivo los *conocimientos* adquiridos por el estudio de las nociones y de las obras”. Se destaca aquí “las *capacidades* para movilizar” en un contexto todas estas adquisiciones.

La filosofía es entonces interpelada en un doble sentido, de una parte, en tanto materia escolar -como las otras materias- por las nuevas normas fundamentadas en el enfoque de la competencia, y de otra parte, en tanto que enfoque reflexivo crítico sobre las evoluciones sociales y escolares por la presencia de nuevas prácticas filosóficas dentro y fuera de la escolaridad, como por ejemplo la “discusión” de tipo filosófico o la “filosofía con o para niños”, para citar solo dos (Gómez, 2008).

1. La perspectiva teórica y práctica del enfoque por competencias

1.1 La definición del concepto

El concepto de competencia fue introducido en el mundo profesional y educativo desde hace muchos años (desde los años setenta del siglo pasado en los programas de la enseñanza profesional y formación para el trabajo, y a finales del mismo y comienzos de este siglo en los diferentes niveles de los sistemas educativos de las naciones y estados latinoamericanos) e integrado en una perspectiva llamada “enfoque por competencias.”(Alzate & Gómez, 2010). Este concepto sigue siendo objeto de intensas discusiones en la investigación y en las políticas educativas y en las ciencias de la educación, por ejemplo, se discute y parece no existir consenso sobre su sentido y el alcance último del enfoque por competencias; en las didácticas específicas, como veremos para el caso de la filosofía, se cuestiona la existencia o la posibilidad de la noción de competencia transversal.

Ahora bien, para efectos de argumentación, entre las definiciones que circulan, veamos una selección, cuya autoría corresponde a investigadores reconocidos en el campo educativo. Una competencia es:

(a) “La capacidad de asociar una clase de problemas precisamente identificados con un programa de tratamiento determinado.” (Meirieu: 1989).

(b) “Una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, que se llegan a dominar porque se dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos de manera consciente, en el momento oportuno, para identificar y resolver verdaderos problemas.” (Perrenoud, 1997).

(c) “Se trata de hacer frente a una situación compleja, de construir una respuesta adaptada sin agotar un repertorio de respuestas previamente programadas.” (Romainville, 1998).

(c) “Un conjunto integrado y funcional de saberes, saber-hacer, saber-ser y saber-devenir, que permitirán, frente a una categoría de situaciones, adaptarse, resolver los problemas y realizar los proyectos.” (Romainville; 1998)

(d) “Un saber actuar complejo apoyado sobre la movilización y la combinación eficaces de una variedad de recursos internos y externos en el interior de una familia de situaciones.” (Tardif, 2003).

(e) “Ser competente, es poder movilizar un conjunto integrado de recursos, para resolver las situaciones problemas.” O igualmente: “alguien es competente cuando, en situaciones que implican resolver un cierto tipo de problemas o de efectuar un cierto número de tareas complejas, es capaz de movilizar o usar eficazmente los recursos pertinentes para resolverlos o efectuarlas, en coherencia con una cierta visión de calidad.” (Gerard, 2008).

Se podría encontrar en esta selección de definiciones como común denominador, una concepción *dinámica* de la competencia relacionada con los enfoques de *aprendizaje* de los alumnos que apela a la contextualización de los *procesos*, a su descontextualización necesaria para la transferencia de los logros, y a su recontextualización en las nuevas situaciones. Una competencia desarrolla entonces, como anota Philippe Jonnaert (2009) una “inteligencia de situaciones”. Ahora bien, Laurent Talbot (2009), considera que el carácter “dinámico” de la competencia se inscribe en un enfoque socio constructivista⁴, lo que significa que la actividad del alumno se comprenda como esencial para el aprendizaje. Son “los alumnos que construyen sus competencias”, especialmente volviendo a emplear los saberes, afirma.

⁴ *Socio-constructivismo*: “La construcción de un saber por más personal que sea tiene lugar en un marco o contexto social. Las informaciones están en relación con el medio social, el contexto y provienen a la vez de lo que se piensa y de lo que los otros aportan como interacciones. La interdependencia del aprendizaje y de su contexto: la adquisición de conocimiento depende del contexto pedagógico, es decir de la situación de enseñanza y de aprendizaje y de sus actividades conexas”. (Ver: *Lexique de modèles et de concepts pédagogiques et de la psychologie de l'éducation / Arts plastiques / Académie de Lille / Septembre 2006*. P. 6).

1.2 Los elementos de la definición

Se destaca aquí en este enfoque -en el que la definición de competencia se someterá a test o examen en el aprendizaje filosófico- que se es competente cuando “se puede movilizar de manera integrada los recursos internos y externos para cumplir en su actividad un tipo de tarea determinado en una situación compleja y nueva”. Esta definición toma en cuenta un cierto número de elementos recurrentes en los investigadores citados.

Entonces, se considera que un alumno al finalizar la educación media o el bachillerato, como en el caso francés, es competente en filosofía si sabe redactar convenientemente una disertación en su examen final de Estado; y de otra parte, como en el caso colombiano (Gaitán et als: 2010), cuando se afirma que un enfoque curricular basado en problemas para la enseñanza de la filosofía, exige algunas estrategias específicas, que desde el punto de vista didáctico pueden facilitar la enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar (1. lectura y análisis de textos filosóficos; 2. El seminario; 3. La disertación filosófica; 4. El comentario de textos filosóficos; 5. El debate filosófico; 6. La exposición magistral de temas filosóficos; 7. El foro de filosofía; y 8. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la filosofía), entonces en este amplio marco es necesario una serie de precisiones, a saber:

(a) Una competencia no es innata sino que se aprende practicándose, es el resultado de una actividad de adquisición, de aprendizaje que toma tiempo.

(b) La *competencia* no se opone a los *conocimientos*⁵, porque ella supone la movilización de saberes. La competencia toma el saber en serio. Ser competente en disertación filosófica implica, entre otras condiciones, el conocimiento de autores.

⁵ “Tal vez la oposición entre conocimientos y competencias oculte otro temor: que las competencias debiliten las disciplinas y las hagan desaparecer como elementos clave de la estructuración del currículo. Por más que se reafirme la importancia de las disciplinas en afán de tranquilizar, la orientación hacia las competencias las preocupa, en parte con razón...” (Perrenoud, Philippe. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Editorial Grao. P. 123. Traducción de Benoît Longerstay.) Pues, como lo plantea François Audigier: “Sin embargo, afirmar la importancia de las disciplinas no resuelve para nada la cuestión del uso que el alumno y luego el ciudadano de pleno derecho pueda tener de los saberes y competencias que ha construido. Una disciplina escolar sirve primero para resolver ejercicios estándard - incluso en los exámenes de fin de bachillerato- que elaboró, estabilizó e hizo evolucionar progresivamente. Nada nos informa sobre el uso que hacen los alumnos de los saberes y competencias disciplinares en la vida fuera de la escuela y después de la escuela.

Pero los conocimientos no son suficientes para definir una competencia: yo puedo conocer mi tabla de multiplicación, o tal regla gramatical (saberes declarativos), sin saber hacer adecuadamente una multiplicación o emplear la regla en una frase (saber-hacer de orden procedimental). Recitar la doctrina de un autor sin poner en perspectiva la pregunta planteada no conviene en una disertación filosófica. Se debe entonces distinguir una competencia (que implica un “saber vivo”) de un saber descontextualizado, inerte, aislado de las tareas y las situaciones.

(c) Una competencia se logra o cumple en la acción (es un “saber-hacer”), y es lo que la distingue de un saber o de un conocimiento. La competencia relaciona el saber con el poder que da; es una herramienta de emancipación. Lo que cuenta, es la *movilización en acto* (en situación, en contexto), de saberes, de procedimientos, de procesos (hacer una disertación en situación: en casa o el día del examen o para responder de manera satisfactoria a una tarea que se exige y en el contexto de tal o cual tema, etc.). La competencia es un “saber movilizar” (Le Boterf, 1994). No se trata simplemente de restituir los procedimientos automatizados.

(d) Pero se debe movilizar o ponerse en acción de manera “oportuna y consciente” Saber si conviene este u otro recurso con relación a la tarea exigida, en esto consiste el saber-hacer del saber-movilizar o saber-accionar. Por este hecho, el enfoque por competencias aparecería como más ambicioso que la simple *transmisión de conocimientos*.

(e) En esta movilización, varios *recursos* se convocan, y estos son *combinados*, articulados, utilizados en sinergia, en proporción de su *integración* individual y colectiva. Por ejemplo, en una disertación filosófica aceptable, se emplea el conocimiento de la lengua lexical y semántico, además, la mayor parte del tiempo se usan y son indispensables recursos como: un conocimiento de nociones, de autores y otros conocimientos disciplinarios, la referencia a un curso, a la experiencia personal, un saber conceptualizar y argumentar, analizar un ejemplo, un *habitus*⁶ de ordenar las ideas.

La vida por supuesto no es disciplinar.” (Que faire des nouvelles “demandes sociales”? Ou les curriculums chautés. L'exemple des “Éducatons a...” et autres “Domaines de formation”. En: Malet, R. (Coordinador). *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck. Pp. 23-39).

⁶ El “habitus” es un conjunto de disposiciones psíquicas transportables y durables: principios de clasificación, de visión, de división, gustos, etc. Esto es, principios de percepción y de ordenamiento del mundo. [Ver: Bourdieu, Pierre. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil y Bourdieu Pierre. (1994). *Raisons pratiques*. Paris: Seuil]. Dicho de otra manera, las posiciones sociales engendran las disposiciones (el habitus), así como ellas mismas producen las representaciones y las prácticas.

(f) Por *recursos internos*, se pueden entender los saberes, los saber-hacer, los saber-ser (aquí se hablaría más bien de conocimientos, de capacidades, de actitudes), las experiencias, estos recursos pueden ser cognitivos, sociales, corporales. Los *recursos externos* para un alumno pueden ser el profesor, los compañeros de cursos, un curso determinado, un libro de texto, una herramienta, internet, etc.

(g) Una competencia no es tampoco un *objetivo*, en el sentido de la “pedagogía por objetivos” (P.P.O.), porque ella no fracciona abusivamente el saber o los saber-hacer, convoca siempre una *tarea compleja* y no parcelada, que no acepta su recorte o división en pedazos, *realiza y ofrece globalmente un sentido y una finalidad* a las actividades escolares. Se podría decir que la competencia entendida en este sentido, puede motivar al alumno y contribuir a la reducción del fracaso escolar.

(h) Una competencia, tendría como uno de sus referentes teóricos fundamentales el constructivismo, cuando pone en juego operaciones mentales complejas. El enfoque por competencias apuntaría a remplazar el paradigma de la “pedagogía por objetivos” (P.P.O.), que ha mostrado sus límites teóricos y sus derivas prácticos⁷.

(i) Una competencia puede ser desarrollada por sí misma, pero también convertirse en un recurso para otra competencia (ejemplo: se debe “saber leer un texto” para “leer un texto filosófico”). Todo depende como se desplaza el cursor del lector: del detalle a lo más global o inversamente.

⁷ Esta perspectiva “constructivista” de la competencia, no niega que entre los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía como disciplina escolar, se encuentran “las actividades propias del trabajo filosófico” junto, entre otros aspectos, con la reflexión sobre los problemas. Sin embargo, debe reconocerse que no es suficiente escribir o anotar que este trabajo tiene exigencias asociadas a los ejercicios filosóficos y a las condiciones elementales de la reflexión y la movilización de capacidades a movilizar que se fundamentan sobre las adquisiciones de la formación escolar anterior. Tozzi y Grataloup, consideran que si se concede la importancia que se debe a los aprendizajes y a los ejercicios, al trabajo sobre la lengua y los modos de pensamiento entonces el valor formador de la enseñanza filosófica y su utilidad serán conocidos y reconocidos en su verdadero lugar escolar; y a la inversa, si en la enseñanza se persiste en ignorar la necesidad de estos aprendizajes, la duda sobre el valor y el descredito de la enseñanza de la filosofía podría aumentar en los jóvenes que van a las escuelas secundarias [Ver: Tozzi, Michel & Grataloup. Discussion: réinventer l’enseignement de la philosophie en séries technologiques. En: Réinventer l’enseignement de la philosophie en série technologique (et ailleurs ?). *Côté-Philo. Le journal de l’enseignement de la philosophie*. 2011. No. 15. Pp. 40-45.]

Sin embargo, no debe olvidarse que este enfoque genera por sí mismo críticas. Este participa, como diría Max Weber (2008), de la racionalización de las relaciones humanas, en este caso de la acción educativa, buscando la eficacia de los resultados escolares, que se opone al saber desinteresado⁸. Este enfoque desearía primordialmente y cuantitativamente el lugar de los saberes, el papel fundamental y principal de la transmisión de saberes en la escuela, en particular aquellos, como la filosofía, que no son de utilidad inmediata, social o económica, y los instrumentalizaría al servicio de las competencias (se llega hasta hablar de “analfabetismo cultural”). Esta concepción utilitarista de los saberes estaría asociada a la lógica de la empresa, importada al campo de la educación, asociada a la evolución del mercado del trabajo (Del Rey 2010, 2012). Algunos como Nico Hirtt (2009, 2010), agregan a estos argumentos, que este enfoque no puede provenir del constructivismo o de las pedagogías activas, este enfoque implica una burocratización rutinaria en la práctica de evaluación, incluso reforzarían la desigualdad social.

1.3 Enseñanza de la filosofía y “transversalidad” de las competencias: una crítica

Si bien, no se discute en este documento el enfoque general por competencias y tampoco se aborda en detalle la difícil y compleja cuestión de las “competencias transversales”, se esboza una crítica a la idea de las competencias generales transferibles de un campo a otro que ponen en duda los especialistas en didácticas disciplinares, porque las competencias adquiridas en un campo o dominio no son casi transferibles a otro debido a su especificidad.

Luego, conviene anotar en este horizonte crítico, que la perspectiva de “transversalidad” en las competencias, adoptada por el Ministerio de Educación colombiano y los autores de las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía, podría ser objeto de una interpelación que nos limitaremos en esbozar a continuación. Las “competencias para el ejercicio del filosofar” suponen “que las

⁸ Correspondería a un tipo de acción social, donde: <<Como toda acción, también la acción social puede estar caracterizada: 1) Por utilizar las expectativas generadas por el comportamiento de las otras personas y de las cosas del mundo exterior como un “medio” o como una “condición” para los fines de uno mismo, fines pretendidos y considerados racionalmente como un resultado a conseguir (*acción caracterizada por una racionalidad que considera la acción como medio para conseguir un resultado [zweckrational]*);>> (Weber, Max. *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial. Edición de Joaquín Abellán. 2006. P. 101).

actividades de enseñanza y aprendizaje promuevan el desarrollo de ciertas competencias básicas. Estas son las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Las primeras residen en saber producir y comprender textos de diversos géneros, apreciar obras literarias, caracterizar la información que se transmite por los medios de comunicación masiva y emplear sistemas de comunicación no verbal. Las competencias matemáticas radican en saber formular problemas, modelar situaciones, emplear diferentes representaciones, interpretar y comunicar símbolos matemáticos y establecer conjeturas. Las científicas consisten en saber indagar, usar el conocimiento y explicar fenómenos en el dominio de las ciencias naturales, así como en saber interpretar, argumentar y proponer en el área de ciencias sociales. Finalmente, las competencias ciudadanas residen en conocer normas de convivencia y participación (cognitiva), saber manejar las emociones (emocional) y mantener una buena disposición anímica (actitudinal).” (Gaitán et als, 2010: 30-31).

Si bien, los autores de las orientaciones matizan o advierten que la enseñanza de la filosofía como saber específico en la educación media, requiere el desarrollo de competencias propias (denominadas competencias crítica, dialógica y creativa) que son interdependientes e “implican y hacen más complejo, el desarrollo de las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas.” (Gaitán et als, 2010: 30).

Al respecto el planteamiento crítico sobre la posibilidad de la “transversalidad” en la enseñanza de la filosofía de Bernard Rey (2011), es interesante, sugerente y polémico y sirve para plantear la discusión, que sintetizo a continuación. La idea de enseñar la filosofía en la educación secundaria parece tener un acuerdo unánime. Se ve aquí la posibilidad de dar el último toque en la formación del espíritu en los adolescentes. La filosofía permitiría emplear los logros, adquisiciones y competencias obtenidas en las otras materias o disciplinas escolares, superando así su tecnicidad específica o propia.

En este sentido, la filosofía implementaría y pondría en juego las competencias que ya están o existen, en lo esencial desarrolladas en las otras materias escolares. La filosofía sería el lugar de reunión o recolección y síntesis con la perspectiva de responder a las grandes preguntas de la vida. La filosofía, y su enseñanza, se presentan así como la necesaria e indispensable pasarela entre las “humanidades” y la existencia concreta: su tarea es reforzar la imparcialidad, relativizar los arraigos de la identidad, desarrollar el espíritu crítico, aclarar los compromisos morales, políticos, religiosos,

etc. Desde cuando la enseñanza filosófica consiste en tomar parte de las competencias intelectuales que ya se encuentran en las otras actividades de los saberes o materias escolares, se podría esperar el ahorro de una enseñanza específica con sus horarios propios, su personal docente particular, etc. La filosofía podría integrarse en los programas de las materias existentes donde ella sería la prolongación natural: ¿la biología no desemboca en los problemas éticos? ¿Las matemáticas no son ellas mismas una escuela de pensamiento racional y de preguntar sobre la verdad? ¿Los profesores de francés acaso no hacen leer a sus alumnos autores como Pascal, Diderot, Rousseau, Sartre, etc.? ¿La historia acaso no es una permanente invitación a la descentración individual y colectiva del alumno para comprender el pasado en el presente? ¿Es exacto afirmar que la filosofía emplea las competencias que se ejercen previamente en otras materias escolares? ¿Cómo?

Bernard Rey (2011), considera que la filosofía está delimitada, no por las obras de una larga relación de autores y filósofos, que conduciría en la enseñanza de la filosofía, a una “doxografía” desprovista de interés para los alumnos, sino por el campo de problemas que estas abren. En consecuencia es indispensable que la filosofía sea enseñada por personas que conozcan y se formen en esta tradición, gracias, entre otros aspectos, a una amplia y larga tratativa con el “corpus” de textos de referencia de la disciplina.

A continuación, se intentará exponer de manera general, desde la perspectiva de la didáctica de la filosofía, argumentos fundamentales para examinar si este enfoque que implica a la competencia puede ayudar a los estudiantes o alumnos aprendices de filosofía.

2. El enfoque por competencias en clase de filosofía

La propuesta que se esboza aquí, se inspira en la obra de Michel Tozzi (2005, 2007, 2012), para quien definir la “competencia filosófica” de un alumno (reflexión *didáctica* en el marco de la escuela, implicaría también hablar de las competencias del profesor de filosofía para favorecer el desarrollo de estas competencias en los alumnos), como un “saber-filosofar”, es decir “pensar-por sí mismo” (lo que no quiere decir ser absolutamente original, sino asumir su pensamiento, llegar a ser intelectualmente autónomo, desarrollar su reflexividad sobre las cuestiones planteadas a (su) condición humana).

Aquí entonces se asume para efectos argumentativos la siguiente definición de competencia: “movilizar de manera integrada los recursos internos y externos sobre

un tipo de tarea determinada, compleja y nueva”. A continuación entonces se examinarán los diferentes elementos de esta definición en filosofía, para ver si ella se muestra pertinente.

Las tareas *específicas* propias para desarrollar y validar una competencia filosófica se encuentran institucionalizadas en la enseñanza escolar francesa y sugeridas en la colombiana, como se ha indicado anteriormente: redactar una disertación, realizar un estudio ordenado de un texto propuesto (en el que el conocimiento del autor no es absolutamente necesario), explicar de manera oral un fragmento de texto que se supone conocido. En Colombia las tareas específicas para el desarrollo de las competencias base y conexas a la enseñanza de la filosofía no tienen un carácter institucional, según el Ministerio de Educación se sugieren a las instituciones educativas y a los docentes, en el contexto de una “Propuesta curricular, didáctica e implementación”: la enseñanza de la filosofía basada en problemas, de una parte; y en las “Estrategias didácticas para la enseñanza de la Filosofía en educación media”, a saber: lectura y análisis de textos filosóficos, el seminario, la disertación filosófica, el comentario de textos filosóficos, el debate filosófico, la exposición magistral de temas filosóficos, el foro de filosofía, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la filosofía⁹.

Estas son entonces tareas y las actividades *complejas*, porque implican una movilización de recursos diversos y combinados entre sí. Las actividades se ejercen en una tarea cada vez análoga en su globalidad (ejemplo: hacer una disertación, leer y analizar textos filosóficos, comentar un texto filosófico, debatir en filosofía y filosóficamente, etc.), pero diferenciadas cada vez por el tema o sujeto filosófico abordado (la pregunta, el tema, los autores y sus textos planteados cambian). Las actividades en este sentido son cada vez *nuevas*, incluso si ellas pertenecen a la “familia de situaciones didácticas”,¹⁰ acostumbradas, recomendadas o sugeridas

⁹ Con su correspondiente “esquema” de implementación curricular” cuyos elementos son: *núcleo de problema filosófico* (conocimiento, estética, moral), *competencia filosófica* (crítica, dialógica, creativa), *desempeños* (reconocer, hacer, seleccionar, poner, articular, reconocer, participar, comprender, reconocer, demostrar, formular, proponer, manejar, examinar, fomentar, justificar, seleccionar, tomar, reconocer, argumentar, comunicar, desarrollar, demostrar, concebir, sobreponer, abstraer), *preguntas filosóficas* y *relación con otras competencias básicas*. (Gaitán, Carlos et al, 2010: 116-126).

¹⁰ En la investigación didáctica el concepto de “Situación didáctica”, se define como: <<Una situación, como objeto de estudio didáctico, es un corte en la realidad (una situación, no dura eternamente). Ella se caracteriza por la emergencia, en el tiempo y el espacio de la clase, de un elemento o de una configuración de elementos (relación, proyecto, objeto de

a los profesores, por ejemplo la insistencia sobre los géneros escolares de referencia para la enseñanza de la filosofía como son: la “disertación filosófica” o la “lectura” y “comentario” de textos filosóficos, entre otros. La situación en la cual es propuesta la tarea es ella misma inédita: no es la misma cosa, en lugar y tiempo, hacer una disertación o escribir un comentario de texto “en casa”, en el “tablero” o el día de examen del curso o de Estado.

Los *recursos internos* de un alumno pueden ser diversos. Ellos surgen de los saberes (teóricos y de experiencia), saber-hacer y actitudes *asimiladas* por el alumno en la escuela y en la vida.

2.1 Conocimientos filosóficos diversos

Los saberes de naturaleza filosófica: doctrinas filosóficas (el platonismo, el kantismo, la fenomenología, el marxismo...), o elementos de doctrina (la duda cartesiana, la dialéctica hegeliana...); corrientes filosóficas (idealismo y materialismo; empirismo y racionalismo, estoicismo y epicureísmo...); contenido de una obra (*El discurso del método*, *El manifiesto comunista*) o un fragmento (la religión como un ilusión

saber, documentos...) nuevos. (...) Una situación, siempre como objeto de estudio en didáctica, puede definirse y aprehenderse según qué es lo que queda como nuevo en el espacio y el tiempo de la clase: así, identificar una situación didáctica de evaluación en algunas interacciones entre un alumno y un docente, es identificar como “nuevo”. La intención del docente y sus exigencias con relación al status de las interacciones precedentes. Identificar una situación didáctica en un continuo de sesiones de enseñanza, es plantear como “nuevo” un objeto de saber y las actividades asociadas. Cuando este objeto pierde su status de “nuevo” se convierte en “antiguo” o “viejo”, la situación se extingue.” (Ver: Lahanier-Reuter, Dominique. (2008). *Situations didactiques*. Reuter, Yves (Editor). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck. P. 203). No obstante el asunto se plantea más complejo para la enseñanza de la filosofía de lo que parece a primera vista: ¿cuáles son las actividades específicamente filosóficas a crear? Cuando se habla de “situaciones de referencia” y “situaciones de aprendizaje”: “El desarrollo de competencias para por una puesta en situación. En la medida en que este desarrollo corresponde más a un entrenamiento que a una enseñanza, se procurará crear situaciones de aprendizaje tan cercanas como sea posible a las situaciones a las que se espera preparar a los alumnos. En la formación profesional, se pone a los estudiantes en situaciones laborales o en situaciones similares, con esta diferencia que presentan menos riesgo, son menos costosas, pero también menos sujetas a plazos, también facilitan una forma de *coaching* y de reflexividad.” (Perrenoud, Philippe. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Editorial Grao. P. 70. Traducción de Benoît Longerstay).

avasalladora de Nietzsche, el problema filosófico según Bertrand Russell, Dios como un único apoyo psicológico en Sigmund Freud, la raíz de nuestras opiniones individuales y colectivas según Emile Durkheim...); problemáticas clásicas (la teoría del conocimiento, la cuestión de la existencia de Dios...); contenidos sobre las nociones (la verdad, la libertad...); “referencias”, en el sentido de los programas actuales para la enseñanza de la filosofía en la educación media (distinciones conceptuales: absoluto/relativo, abstracto/concreta), etc. (Gómez, 2003).

Los cursos del profesor de filosofía y los conocimientos generales, culturales, adquiridos fuera de la escuela (conciertos, museos, lecturas, deportes colectivos, televisión, internet...) o con ocasión de otras disciplinas escolares: historia de las ideas, literatura (El teatro clásico griego, el Siglo de las Luces, el teatro de Jean-Paul Sartre o Albert Camus, Shakespeare en inglés o Cervantes en español), artes e historia de las artes, la demostración en matemáticas, la física de Newton o de Einstein, la teoría liberal en economía, la teoría política liberal, el constitucionalismo contemporáneo, las instituciones, los valores laicos y religiosos, la legislación en educación cívica, etc. Esta selectiva relación de elementos constitutivos del “capital” cultural de un alumno, se supone como base de base de apoyo para la reflexión filosófica y el aprendizaje de la filosofía en la educación media. La experiencia personal del alumno, sus vivencias, los afectos, el amor, la amistad, la creencia, lo bello, el cuerpo, etc.

2.2 Los saber-hacer, capacidades

Para redactar, por ejemplo, una disertación, se debe saber dominar, es decir, saber aplicar en situación contextualizada, un cierto número de códigos lexicales y semánticos (capacidad lingüística en ortografía y sintaxis, y de manera amplia una capacidad comunicativa (no escribir para sí mismo de manera implícita, superar la oralidad primaria y pasar a una oralidad mediada por la escritura) que tenga en cuenta un destinatario potencial que comprenda lo que se dice, ser consciente de los criterios existentes para establecer la calidad de lo que se expone de manera oral y escrita desde un punto de vista de la filosofía o con pretensiones filosóficas.

Es necesario también implementar los *procedimientos* propios de los tipos de “genero escolar” para la enseñanza de la filosofía, por ejemplo: de la disertación: hacer un plan, con una introducción que lleva un tema, un desarrollo ordenado con dos o tres partes, una conclusión. (Gómez, 2005, 2007; Russ, 2001)

A los aspectos formales se agregan las exigencias específicamente disciplinares, desarrolladas y prescritas en los manuales de método: la introducción debe problematizar la pregunta (detrás de la pregunta, donde están el problema y sus desafíos, las dificultades a resolver...), las partes deben por ejemplo apoyar puntos de vista diferentes, la conclusión debe recapitular luego abrir para prolongar la pregunta; hay diferentes tipos de plan posibles, especialmente según la formulación del sujeto, establecidos en las obras *ad hoc* etc. Para Michel Tozzi (2005), lo que le parece filosóficamente determinante, es el implementación, más que de criterios o procedimientos formales, de ciertos *procesos de pensamiento* que dan un aspecto, una aspiración filosófica del “deber” o la “tarea”.

En este marco, reiteremos que tres son, según Michel Tozzi (2005: 143-175), los procesos particularmente estructuradores para un pensamiento que se reclama filosófico: (a) La *problematización* o capacidad de preguntarse sobre el sentido (“la vida vale la pena de ser vivida”) o la verdad (“¿las cosas son ellas como nos aparecen?”); de dudar, de cuestionar sus opiniones (“Creo en los fantasmas, ¿pero tengo razón?”), que son a menudo prejuicios (las afirmaciones planteadas antes de haber sido reflexionadas); de considerarlas como hipótesis más que como tesis; de pasar de una afirmación a la pregunta a la cual implícitamente ella responde o de localizar los presupuestos de una tesis y verificar su pertenencia (sostener que “Dios es bueno” implica que él existe, ¿es verdadero?); de cuestionar las representaciones de una noción (si digo “la libertad consiste en hacer lo que se quiera”, ¿que consecuencias trae?); de explicitar si y en qué una pregunta (“¿Cuál es el sexo de los ángeles?”) o una noción (“¿El inconsciente es una hipótesis científica?”) plantea filosóficamente problema... (b) La *conceptualización*, o capacidad de definir comprensivamente una noción (“El hombre es un animal racional”), de partir de su representación (“La verdad es lo que es”) para elaborar el concepto, especialmente con la ayuda de distinciones conceptuales (aquí verdad y realidad)... (c) La *argumentación*, o capacidad de defender y de validar una tesis o una objeción por razones debidamente fundamentadas, los argumentos racionales (“Dios existe porque un ser finito no puede haber engendrado la idea de un ser infinito”, o “Es porque él es imperfecto que el hombre imagina un ser perfecto”).

Estas tres “capacidades filosóficas de base” son útiles en las tareas filosóficas complejas, como redactar una disertación o comentar y escribir sobre un fragmento de una obra de referencia de la disciplina filosófica, porque es su implementación con una pregunta dada que demuestra la presencia efectiva de una reflexión personal del alumno.

2.3 Las actitudes o maneras de ser

Las actitudes filosóficas pueden ser intelectuales o prácticas. Según Michel Tozzi (2012: 22-51), Para Sócrates, la actitud existencial filosófica por excelencia, es el coraje frente a la muerte; para un estoico, la capacidad para cambiar cualquier representación perturbadora de las cosas; para un epicúreo la preocupación de disfrutar, pero únicamente los deseos naturales; para Spinoza el crecimiento con disfrute de su potencia de ser; para Kant el actuar éticamente y solamente por deber solamente; para Marx la transformación colectiva del mundo, etc.

Estas son las posturas filosóficas prácticas en y frente a la vida, que exigen una práctica o preparación. Tratándose de “pensar por sí mismo”, sobre el cual Michel Tozzi centra didácticamente su concepción de la competencia filosófica escolar, las posturas son sobre todo intelectuales del juicio, de espíritu crítico, de iniciativa y de creatividad de la reflexión, de someterse, en una perspectiva de ética del pensamiento, auténticamente frente a una cuestión (de implicarse en ella intelectualmente y personalmente, no solamente porque es una tarea o deber escolar evaluado o calificado).

Luego, implicarse de manera auténtica o genuina en el aprendizaje del filosofar, exige, *recursos externos* que pueden ser movilizados y empleados para realizar una disertación en filosofía o un comentario de texto filosófico “en casa”; así, se puede relacionar, sin ser necesariamente un juicio de valor, los siguientes: (a) las personas, especialmente el profesor; en la institución educativa o en un curso particular si se puede financiar, a quien se le puede pedir consejo; sus compañeros, su familia, los amigos con los cuales puede discutir informalmente del tema; (b) los saberes, que se encontrarán en los cursos y los manuales de otras disciplinas; o por una búsqueda documental en Internet respecto a una noción, un autor y un problema; (c) las herramientas, como el curso del profesor en el cual puede volver a consultar o participar; el manual de filosofía sobre la noción del programa; o una antología o selección de textos; una obra sobre la metodología de la disertación y el comentario de texto, o sobre las disertaciones corregidas; una obra de ayuda práctica para redactar disertaciones.

Para cumplir con esta tarea compleja, y siempre renovada de la disertación, se deberá “movilizar” estos recursos. ¿Qué es *movilizar los recursos*? Por ejemplo pensar en una disertación sobre la necesidad de un contrato social, como lo expone Michel Tozzi (2012: 22-51): “¿Un contrato es necesario para que los hombres puedan vivir juntos?”. Según el autor, esta “movilización” debe hacerse para:

(a) “emplear” los *conocimientos* disponibles (el contractualismo en filosofía política, las teorías de Grotius, Hobbes, Rousseau o Rawls por ejemplo, con tal o cual obra o tal cual fragmento), conocimientos filosóficos o de otro tipo (ejemplo histórico y jurídico de la Constitución y de las leyes, económico del contrato de trabajo o del contrato comercial...); convocar las rupturas y la violación de los aspectos “legales o reglamentarios” conocidos del contrato: código penal, generalmente transgresión de las leyes y reglamentos “con escala de sanciones previstas: técnicas de mediaciones posibles en caso de conflictos”.

(b) ejemplificar la cuestión del contrato a partir de los conocimientos del estudiante, pero también de sus *experiencias*, por ejemplo del reglamento interno la “vida de clase” de su establecimiento educativo, o de un contrato firmado luego de un “pequeño trabajo”.

(c) emplear o aplicar los *procesos de pensamiento*, de los saber-hacer intelectuales: de *problematización* (¿en qué esta cuestión es importante para la condición humana?, ¿cuáles son los desafíos que se genera?, ¿por qué esta cuestión es un problema?, ¿cómo formular este problema?, ¿por qué es difícil de pensarlo teóricamente y resolverlo prácticamente?); de *conceptualización* (¿qué es un contrato? ¿es un contrato el contrato social? ¿qué significa vivir juntos? Establecer la distinción entre el hombre en estado de naturaleza y el estado de la cultura, antes y después del contrato social); de *argumentación* (un contrato es necesario para proteger la libertad de los más débiles frente a los más fuertes; el contrato es inútil e incluso él mismo perjudicial porque impide por sus limitaciones u obligaciones el libre desarrollo de la economía...).

Estos procesos de pensamiento serían Michel Tozzi (2005, 2007, 2012), propios de la enseñanza de la filosofía y del filosofar, en filosofía (se problematiza y conceptualiza también en ciencias, se argumenta en la lengua materna o en una lengua extranjera, pero los procesos señalados tienen un *uso específicamente filosófico*: un problema científico es distinto de un problema filosófico en su campo de referencias y de formulación; la ciencia no puede resolver ciertos problemas filosóficos (ejemplo en ética y política), e inversamente; ella tiene sus medios específicos de administración de la prueba (demostración, experimentación) mientras que la filosofía en principio se expresa generalmente en lenguaje natural y la argumentación racional filosófica, se dirige por cierta tradición racionalista exclusivamente a la comunidad racional de las mentes, es decir a un auditorio universal).

Cuando un alumno toma en serio la cuestión o pregunta planteada sobre el contrato social, es porque la situación lo implica personalmente por diversas razones, por ejemplo: el patrón de su padre o madre de familia o de un hermano no ha pagado totalmente lo que me debería; y no ha respetado el contrato); además, las controversias públicas sobre los contratos sociales (económicos, políticos, etc.) están en el corazón de la actualidad política y además generalmente comprometen la condición humana en una sociedad determinada.

Es importante aquí precisar que la situación en la cual se inscribe la tarea de disertación o lectura y comentario de texto filosófico es compleja y nueva. Pero, entonces, en ¿qué consistiría la operación cognitiva de “movilización de los recursos”? Realizar el *inventario de recursos disponibles* sobre un tema por una exploración de la memoria y lo que se sabe previamente sobre el asunto, es ciertamente útil (ejemplo: recordar saber que un texto completo de Rousseau se ocuparía del asunto), pero evocarlo mentalmente por el alumno no basta para que los “recursos” sean realmente *movilizados*: se puede convocar en la situación de aprendizaje y enseñanza, con su respectiva evaluación en una disertación o comentario de texto escrito y oral, la teoría de Rousseau, pero no situarla en la perspectiva solicitado en el examen: El alumno podría recitar el contrato social según Rousseau, prueba que tiene los conocimientos, pero reproducir esos conocimientos de memoria, sin integración de este saber a la pregunta planteada podría también perjudicar al alumno (un profesor podría más bien en esta situación, preferir en sus alumnos una reflexión real, sin referencia a los autores y a un amontonamiento de doctrinas donde se pierde el sentido de la pregunta llenando o completando páginas sin más; lo ideal es evidentemente dominar y hacer un buen uso de los conocimientos comprendidos más que aprendidos). Igualmente, mientras que el recurrir a la experiencia personal es pertinente como soporte de un análisis o ejemplificación de una tesis, también puede convertirse en anecdótica en su contingencia, si ella se encierra en un relato que no ofrece sentido y perspectiva filosófica al tema tratado.

No es simple definir en qué consiste una *movilización adecuada de los recursos*, es decir, qué es lo mejor y más adecuado para enfrentar o hacer la tarea precisa que se propone al estudiante en el aprendizaje de la filosofía y del filosofar.

Se debería disponer de una *teoría cognitiva de la movilización*, y además específicamente de una formulación (procedimental y procesual) de la *movilización filosófica de recursos*.

Esta comprensión de los procesos de movilización podría ayudar a los alumnos en su actividad frente a la tarea, actividad real que sigue siendo una caja negra de la que se ve solo el resultado, el producto verbo-conceptual (más o menos aprobado /suspendido), y no el proceso cognitivo (¿cómo sucede esto en la cabeza del alumno?).

Ahora bien, si continuamos con el ejemplo del “contrato social”, es necesario agregar al análisis la necesidad de disponer de más y múltiples *recursos combinables* o intercambiables entre ellos. Para tratar, por ejemplo, el tema del contrato, se puede tener necesidad simultánea de conocimientos de ortografía y de gramática para redactar convenientemente las ideas, de un saber sobre Jean-Jacques Rousseau y su teoría del contrato social, de la experiencia del alumno sobre el trámite social de contratos, de los procesos de pensamiento, y de una manera de enfrentar la pregunta, etc. En fin, la movilización, es no solamente el recurso a los recursos, valga la redundancia, es también la *capacidad de ponerlos en relación* por parte del alumno.

Para Michel Tozzi, cómo articular en un tema preciso las capacidades, los conocimientos, las experiencias del alumno, es una de las preguntas centrales de la didáctica del aprendizaje del filosofar. Porque los recursos deben ser a la vez *integrados* por el aprendiz de filosofía; es decir, integrados para elaborar disertación filosóficamente aceptable. Se reitera en este marco, que un conocimiento es asimilado como saber por un sujeto cuando es comprendido (no solamente aprendido) y memorizado, pero el conocimiento no se *integra* en la perspectiva de una competencia, sino cuando este permite la realización adecuada de una tarea compleja, en una situación nueva (de lo contrario el conocimiento es un contenido que se ubica en un compartimiento de la memoria restituible).

Conclusiones

Aquí, se ha razonado teniendo como horizonte de análisis, la comprensión y descripción la enseñanza institucional de la filosofía en la educación media, con sus programas, pruebas de examen y procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Un enfoque por competencias implicaría en esta perspectiva: (a) la apropiación por el alumno de *contenidos* filosóficos (especialmente nociones, problemáticas, textos, doctrinas, referencias), lo que intenta hacer tradicionalmente -y con frecuencia principalmente, a menudo exclusivamente- el profesor de filosofía; (b) el desarrollo de *capacidades* de problematización, de contextualización, de argumentación,

especialmente por los ejercicios específicos de naturaleza compleja, ya que estos son los procesos de pensamiento requeridos en las tareas con pretensión filosófica; (c) el entrenamiento para *articular sus procesos*, por las situaciones *ad hoc*, e *in fine* las disertaciones, puesto que el entrenamiento en un solo proceso no basta necesariamente para saber articularlo a los otros; (d) la aptitud para *movilizar sus recursos*: sus conocimientos (filosóficos o no), estos procesos de pensamiento, su experiencia personal, en la perspectiva de tareas complejas sobre los variados temas.

La relación de elementos o condiciones antes expuestas, suponen una real actividad intelectual del alumno, implica que en clase de filosofía es necesario ir más allá de lo que normalmente se hace o debe hacerse en los cursos, esto es: escuchar y atender con atención las lecciones del profesor, estudiar los textos de la tradición (que permanecen con frecuencia como saberes puramente declarativos para el alumno, para comprender/aprender), y atender o no las correcciones sobre la disertación o el comentario oral y escrito de textos (los consejos prescriptivos, que no siempre son eficaces para la actividad real de un alumno confrontado a un obstáculo).

En síntesis, que se sitúe la enseñanza de la filosofía menos en una lógica dominante de transmisión de contenidos (sin embargo, necesaria), y se valore también una lógica de aprendizaje, donde un contenido sólo asumiría su sentido movilizándolo o empleándolo en y por una actividad; actividad implementada para cumplir una tarea filosófica (ejemplo: una disertación o comentario de texto, para citar solamente dos), los saber-hacer en materia de procesos de pensamiento, las actitudes o posturas filosóficas, comunicacionales, etc.

La perspectiva expuesta, supone o exige del profesor de filosofía una *evolución significativa de la práctica de su enseñanza*, que no siempre se fundamenta de manera explícita, pese a las alusiones y adopción en los programas o directrices curriculares de un enfoque por competencias, como es el caso de Colombia, con sus prescripciones jerárquicas, sobre la formación inicial y continúa de los profesores que genera un impacto o influencia sobre su “cultura” profesional, que a menudo se enfrenta a un feroz “antipedagogismo” o “antididactismo”, cuando se trata de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

Bibliografía

- Alzate, María Victoria; Gómez, Miguel. “La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad”. *Revista Educación y Educadores*. Vol 13, No 3 (2010): 453-474.
- Del Rey, Angélique. *A l'école des compétences: de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris: La Découverte. 2009.
- Del Rey, Angélique. *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris: La Découverte. 2010.
- Del Rey, Angélique. “Le succès mondial des compétences dans l'éducation, histoire d'un détournement”. *Rue Descartes*, n° 73 (2012): 7-21.
- Gaitán, Carlos; López Antonio; Quintero, Marieta & Salazar, William. *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Documento No. 14. 2010.
- Gerard, François-Marie. *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck. 2008.
- Gómez, Miguel Ángel. *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Didácticas Magisterio. 2005.
- Gómez, Miguel. *Disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procedimientos y escritura*. Comunicación presentada en el II Seminario Internacional didácticas de la filosofía. Biblioteca Piloto Medellín. Universidad de Antioquia-Universidad del Valle- Universidad del Rosario-Universidad Pedagógica Nacional. 10-12 de octubre de 2007. 15 páginas (Documento inédito).
- Gómez, Miguel Angel. *Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas: la discusión filosófica*. Ponencia presentada en el “VII Encuentro de profesores que enseñan filosofía y segunda semana del estudiante de filosofía. Un balance nacional e internacional.” Escuela de Filosofía y Humanidades. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Tunja-Boyacá. Septiembre 2-5 de 2008. 24 páginas.
- Hirtt, Nico. “L'approche par compétences: une mystification pédagogique”. *L'école démocratique*, 39 (2009): 33-39.
- Hirtt Nico. En Europe, les compétences contre le savoir. *Le Monde diplomatique*. 6 (2010): 22-23.

- Jonnaert, Philippe et al. *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck. 2009.
- Laval, Christian; Vergne, Francis; Clément, Pierre; Dreux, Guy. *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte. 2011.
- Le Boterf, Guy. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation. 1994.
- Meirieu, Philippe. *Apprendre...oui mais comment*. Paris: ESF. 1989. [Existe una versión española: *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro. Traducción de Cristina Cherigny y Alba Oliveras. 1992].
- Meuret, Denis. Ne diabolisons pas les compétences. *Après-Demain*. n° 21 (2012): 15-22.
- Meuret, Denis. Pourquoi les jeunes Français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 142 (2003):. 89-104.
- Nordmann, Jean-François. De la transmission des savoirs à la formation des compétences: une hypothèse sur l'école et son besoin actuel de mutations. *Rue Descartes*. n° 73 (2012): 66-87.
- Perrenoud, Philippe. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF. 1986.
- Perrenoud, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF. 1997. [Existe una versión en español: *Construir competencias desde la escuela*. Caracas: Dolmen. 2006].
- Perrenoud, Philippe. *Quand l'école prétend préparer à la vie... : Développer des compétences ou enseigner des savoirs ?*. Paris: ESF. 2011. [Existe una versión en español: *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Editorial Grao. 2012. Traducción de Benoît Longestay].
- Perrenoud, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail*. Paris: ESF. 1994. [Existe una versión en español: *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid Editorial Popular. (2005)].
- Perrenoud, Philippe. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Editorial Grao. 2012.
- Piqué, Nicolas & Carlet, Jean-Pierre. La logique des compétences à l'école et

- l'oubli du sujet. *Rue Descartes*. n° 73 (2012): 52-65.
- Rey, Bernard. (2001). Enseignement de la philosophie et transversalité. *Revue Trimestrielle pour une Pédagogie de la Morale*. Entre-vues. N° 50 (2001): 9-15.
- Rey, Bernard. Compétences scolaires: mode d'emploi. *Les cahiers du service de pédagogie expérimentale*. N° 21-22 (2005): 25-32.
- Rey, Bernard. *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF. 1996. [Existe una versión en español: *las competencias transversales en cuestión*. Traducción de Alejandro Madrid Zan. Recuperado el 25 de agosto del 2012 del sitio: [www. Philosophical.cl/escuela de filosofía Universidad ARCIS](http://www.Philosophical.cl/escuela%20de%20filosofía)]
- Rey, Bernard. Enseignement de la philosophie et transversalité. *Entre-vues. Revue Trimestrielle pour une Pédagogie de la Morale*. No. 50 (2011): 9-15.
- Rey, Bernard; Carette, Vincent; Defrance, Anne & Kahn, Sabien. *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck. 2006.
- Romainville, Marc et al. (2008). Réformes: à ceux que s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*. No 19 (2008): 25-36.
- Russ, Jacqueline. *Los métodos en filosofía*. Madrid: Editorial Síntesis. 2001. Traducción del francés de Francisco Javier Vidarte.
- Talbot, Laurent. Peut-on améliorer ses pratiques d'enseignement ? *XYZep*. (2009): VI-VII.
- Tardif, Jacques. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*. Vol. 16, No 3 (2003):47-56.
- Tozzi, Michel. *Penser par soi même. Initiation à la philosophie*. Lyon: Chronique sociale. 2005.
- Tozzi, Michel. Quelles compétences des enseignants pour animer des discussions à visée philosophique. *Diotime*, N° 32 (2007): 20-34.
- Tozzi, Michel. (2012). Une approche par compétences en philosophie? *Rue Descartes*. N° 73 (2012): 22-51.
- Weber, Max. *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial. 2008.

Recibido: 30 de abril de 2012 - Aprobado: 17 de octubre de 2012