

CAPÍTULO 10.¹

Filosofía y enseñanza. Competencia, concepto, disertación, profesor

Miguel Ángel Gómez Mendoza²

Introducción

Para un especialista en la enseñanza de la filosofía y su didáctica específica, hablar de competencias en un curso de filosofía en la educación secundaria, significa abordar dos aspectos claves: las competencias de los alumnos y del profesor de filosofía. Se considera que estas deberían desarrollarse con el fin de poder ayudar a los alumnos a tener los elementos necesarios que se les exige en su formación filosófica de la educación media. En este contexto, exponemos a continuación los aspectos antes señalados a través de ejemplos provenientes de las experiencias complementarias de enseñanza universitaria de la Especialista suiza en Didáctica de la Filosofía Nathalie Frieden, a saber: profesora de filosofía y profesora de didáctica de la filosofía. Se tratarán estas dos perspectivas: enseñanza de la filosofía y su didáctica específica. Si bien la primera es necesaria, no es suficiente; la segunda, más subjetiva, es la que motiva a los futuros profesores a escoger su formación profesional, en el marco de una didáctica específica que vincula la formación universitaria en filosofía y

1 Capítulo de investigación que presenta los resultados teóricos del proyecto de investigación "Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia", SGI 2204, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC.

2 Profesor Universidad Tecnológica de Pereira. Doctor en historia por la Universidad Paris III-Sorbona Nueva-Francia. Investigador del grupo Educación y Pedagogía (GIPE). Correo electrónico: mgomez@utp.edu.co

su posterior desempeño profesional en la educación media del estudiante. Analizar las competencias permite una diversificación y un enriquecimiento en la enseñanza de la filosofía. Un aspecto esencial de la competencia es la posibilidad de poder volver a utilizarla de manera adecuada, en un contexto diferente.

Dicho esto, el contenido de este capítulo de exégesis³, se elaboró a partir de la consulta analítica, comprensiva e interpretativa de algunos de los trabajos de Nathalie Frieden. Analítica, como reconocimiento conceptual, es decir, analizar como un todo conceptual la didáctica de la filosofía de Nathalie Frieden, y luego descomponer sus contenidos implícitamente en ella y pensados a través de los argumentos que se exponen a continuación. Comprensiva, como inclusión de conceptos, modo de entender su sentido, con sus matices explicativos. Interpretativa, como elección de las características conceptuales que consideramos dominantes o centrales del enfoque de la enseñanza y la didáctica de la filosofía según Frieden.

Competencia

Las competencias⁴ que los estudiantes de la educación media desarrollan gracias a la filosofía pueden percibirse de dos maneras:

3 *Exégesis* o *exegesis* como una explicación o interpretación, explicación y comentario de un texto. Exégesis centrada en la literalidad, con la intención de reconstruir el significado original de la obra de didáctica de la filosofía de Nathalie Frieden, profesora universitaria y de investigación en didáctica de la filosofía de la Universidad de Friburgo-Suiza, adscrita a su Facultad de Filosofía y Letras. La relación de sus obras empleadas en este documento (capítulo de libro y artículos) se relacionan en el apartado de bibliografía. Es importante anotar que este artículo de exégesis no toma las ideas de otra persona, en este caso de Frieden, para presentarlas como propias o presentar textualmente un escrito sin citar al autor. En consecuencia, se aprecia en el documento el uso intencional del parafraseo y el resumen como recursos de exposición y argumentación.

4 Se puede entender por “competencia”, de manera general a lo largo del texto, un acto y un proceso complejo formado por varias dimensiones (intelectuales, afectivas, cognitivas, instrumentales) que hacen posible el acceso a la filosofía en la educación media. Este concepto inicial será desarrollado y matizado en detalle en el desarrollo de la exposición. De manera intencional aquí no se adopta una perspectiva “erudita” ni política para el uso del concepto de “competencia”. Un análisis del concepto de competencia en la literatura didáctica francesa de la enseñanza de la filosofía en la educación media, se plantea en: Gómez (2015). ¿Es posible una competencia filosófica escolar? *Enseñar filosofía. Competencia, Disertación, Discusión, Prácticas, didáctica, Saber*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. pp. 23-42.

de una parte, se debe mirar en el marco de la ley de cada contexto nacional (programas escolares), cuáles son las competencias que los cursos de filosofía, se supone, desarrollan; y de otra parte, reconocer que cada profesor de filosofía se plantea una cuestión fundamental: qué quiere que sus alumnos adquirieran, alcancen o logren en su clase, y además, lo conserven y practiquen en su vida.

En todos los marcos legales nacionales, se plantea de manera más o menos explícita, la manera como la filosofía se examina en los años finales de la educación media o del bachillerato. Así, en Francia, se dice que puede tener dos formas: el análisis de texto y la disertación. En Suiza, como analiza Frieden (2015), en varios cantones, se pasa el examen de Estado de la educación media mediante una evaluación continua, no se tiene exámenes finales asociados a la disertación; luego el problema que se plantea es de otro tipo. La ley escolar enumera las competencias pretendidas en los cursos. Estas competencias pueden diferir en función del marco legal donde se inscribe el programa de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria.

Lo que llama la atención en los marcos legales nacionales, es que la mayoría de las competencias exigidas son transversales, porque ellas fueron adquiridas y desarrolladas en varias ramas o perfiles de la educación media, y encuentran un despliegue específico en filosofía. Es el caso de Francia, donde la disertación y el análisis de texto son tareas desarrolladas en cursos de francés y luego empleadas en el curso de filosofía del último año de la secundaria (Liceo).

Ahora bien, las tareas *específicas* propias para desarrollar y validar una competencia filosófica se encuentran institucionalizadas en la enseñanza escolar francesa, y sugeridas en la colombiana: redactar una disertación, realizar un estudio ordenado de un texto propuesto, explicar de manera oral un fragmento de texto que se supone conocido. En Colombia, según Gaitán, López, Quintero & Salazar (2010, pp. 116-126), 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 filosofía⁵.

Sin duda, las acciones que supone la competencia en la enseñanza de la filosofía, son tareas y 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).

La tarea del especialista en didáctica de la filosofía, es describir lo más finamente posible una actividad que se hace en clase para comprenderla, de tal manera que su observación permita a los profesores de filosofía llevarla a un plano didáctico.

El acto competente es compuesto, porque exige varias dimensiones del estudiante para existir. Los pedagogos hablan al respecto del sujeto de “complejidad”. Por tanto, se puede tender a pensar que la “complejidad” se ubica en diferentes niveles. La “complejidad” es aquella cantidad de procesos de pensamientos específicos que están en juego. Complejidad significa que cada proceso de pensamiento está compuesto en sí mismo de una multiplicidad de procesos no necesariamente relacionados entre sí. Se debe agregar que aquí el tiempo tiene un peso, un papel y una determinación particular sobre todo el proceso que modifica e influye. Cada una

5 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, participar, comprender, demostrar, formular, proponer, manejar, examinar, fomentar, justificar, tomar, argumentar, comunicar, desarrollar, concebir, sobreponer, abstraer), preguntas filosóficas y relación con otras competencias básicas.

de estas complejidades tiene su importancia, plantea un verdadero problema didáctico en la enseñanza de la filosofía: ¿cómo tomar conciencia de todos estos elementos e integrarlos en la formación de una competencia?

Conceptos

A continuación, se hace énfasis sobre uno de los elementos de esta complejidad, quizás menos analizado, pero significativo para la didáctica de la filosofía: la importancia de analizar un proceso de pensamiento en sus componentes con el fin de comprender las vías específicas para su adquisición. ¿Cuál es este proceso?, la elaboración de conceptos o la conceptualización. Esta se desarrolla de una manera intuitiva durante la juventud, de una manera más racional en la escuela, y más específicamente en la filosofía. Es un proceso de pensamiento cuyo desarrollo es una de las finalidades de un curso de filosofía en la educación secundaria.

La conceptualización, implica varias capacidades. Estas no se adquieren necesariamente en conjunto, y su combinación en el alumno desarrolla una configuración personal, una fuerza intelectual y una fragilidad particulares. Esta configuración como condición de la conceptualización, podría explicar en parte su desaparición o permanencia. A continuación, Frieden (2015a, 2015b, 2014, 2014a, 2005) considera algunos de sus elementos constitutivos en la enseñanza de la filosofía:

- a.) Se aprecian en la conceptualización varios momentos. Uno de ellos es la capacidad de pasar de lo real al concepto como consecuencia de una observación vigilante y realista de la experiencia, de análisis de lo real como capacidad de descomponer un objeto para conocerlo; plantear hipótesis de comprensión; apelar a la síntesis como esfuerzo de recomposición estructural y expresiva de este objeto conservando la comprensión adquirida mediante el análisis y el cuestionamiento; imaginación como construcción y conciencia sobre las imágenes con las cuales nos representamos lo real (las imágenes son las figuras del pensamiento y de la imaginación

e implican también nuestra facultad simbólica, metafórica, imitativa, alegórica).

- b.) La construcción del concepto implica la abstracción como aptitud y como hábito de leer en una multiplicidad de experiencias y de ideas, esto es, unidad conceptual. Formar un alumno en la abstracción plantea diversos problemas como son: hábito, permanencia o continuidad, adquisición de distinciones y formas, toma de conciencia de la relativa independencia del concepto respecto de lo real y aceptación de este como tal.
- c.) La conceptualización involucra el retorno a lo real, la facultad de dar un ejemplo, asociando un concepto a una experiencia y de apoyar lo real con la idea. Se trata, no tanto de la capacidad de pasar de lo universal a lo concreto, sino de encontrar en lo real lo que ilustra la mejor comprensión adquirida o construida del concepto, su verdad. Se trata de revelar, mediante la selección de ejemplos, el conocimiento de la idea.
- d.) La formación para la conceptualización, implica también el hecho de descubrir y aprender a utilizar un cierto número de conceptos filosóficos, con frecuencia llamados “señales”, medios de pensar, formas de razonamiento que corresponden al vocabulario “técnico” de la filosofía.
- e.) Finalmente, todas estas competencias implican un trabajo con el lenguaje, el diccionario, la cultura y los textos, oposiciones, acercamientos, distinciones, juegos y escritura, entre otros.

Cada una de estas aptitudes para conceptualizar en filosofía exige una atención particular, una formación cuidadosa, la creación de ejercicios apropiados, los tiempos de su repetición y adquisición mediante hábitos adecuados que, igualmente, se aprenden. En consecuencia, la conceptualización es una red de competencias relacionadas entre sí, diferentes y variadas. Todas las competencias previas, se supone, han sido adquiridas parcialmente antes de la clase de filosofía, y su aplicación debería hacerlas más filosóficas y más conscientes de sí mismas en un curso de filosofía en la educación secundaria.

Ahora bien, el tiempo para impartir la clase de filosofía en la educación media es limitado. El programa es cargado. No es entonces posible formar al profesor en todos estos aspectos, ni tampoco para él, llevar directa, continua y conscientemente en una clase de último grado de bachillerato la adquisición de estas dimensiones. Estas distinciones permiten una lucidez crítica. En efecto, en la enseñanza de la filosofía se trata de un análisis en una perspectiva didáctica de producción de conocimientos filosóficos sobre la acción pedagógica. No se trata de evaluar las competencias en una perspectiva institucional de control.

También, en clase de filosofía, el gusto y los dones del profesor tienen un impacto al igual que su personalidad, cultura y educación filosófica, además de sus disposiciones naturales y los gustos de cada alumno. Se plantea aquí la siguiente hipótesis: la adquisición y la continuidad de estas competencias dependen de varios factores que no son todos racionales. Algunos factores dependen de los afectos, otros de la voluntad y la utilidad y las disposiciones del profesor y el alumno. No obstante, la construcción de algunas combinaciones o configuraciones de competencias, serán más útiles o más satisfactorias y, quizás, podrán volverse a utilizar en la vida del alumno, y se conservarán mejor que otras a lo largo de sus vidas.

¿Cuáles son las dificultades de un enfoque por competencias como el propuesto por la didáctica de la filosofía? Frieden (2016, 2014, 2014a), considera a partir de su experiencia, dos de ellas que tocan de manera directa a estudiantes y profesores, quizás de manera menor a estos últimos.

La primera es que cada acto filosófico, cada actividad exige una multiplicidad de aptitudes, que se unen en muchas competencias necesarias. Esta exigencia plantea dos problemas. El primero, se observa un peligro de ser subjetivo y de seguir una idea de la filosofía cuando el profesor decide cuáles son las competencias a desarrollar en su curso. Dicho de otra manera, si se presentan las competencias enumeradas en un plan en el contexto de la legislación escolar, se corre el riesgo de seguir siendo parcial e incluso parcializado, cuando el profesor decide cuáles actitudes

constituyen cada competencia necesaria para la realización de las actividades que sugiere el plan oficial. El corolario de esta abundancia de actividades en el marco de la competencia, es que el profesor no puede desarrollar cada una de ellas, tal como se establecieron en una lista extensa. Entonces, incluso elaborar un conjunto razonable de las competencias arriesga destruir su mismo enfoque creativo de enseñanza de la filosofía.

El segundo problema es el de la evaluación. Es muy fácil evaluar un conocimiento. Evaluar una comprensión lo es menos, pero es factible. Evaluar una competencia plantea un problema complejo: ¿Qué significa dar la media: tener suficiente competencia para? Además, si hablar de competencia significa discutir la capacidad de utilizarla juiciosamente en un medio diferente al escolar, esto significa que ella no es evaluable por un profesor de la escuela secundaria. Esto puede conducir a imaginar ejercicios que imiten la vida fuera de los muros escolares. Sin duda, se pueden proponer ejercicios de imaginación; pero la evaluación es artificial. Se evalúa ya sea muy poco, ya sea mucho. Evaluar alguna cosa que probablemente tendrá lugar en la vida depende también de una pretensión de impacto sobre la vida de los alumnos, ¿Con qué derecho? La única manera de superar esta problemática de la evaluación es hacer del alumno el coevaluador de esta competencia.

En este marco, estos problemas, así lo muestra el desarrollo de la didáctica de la filosofía, aparecen en menor medida en los futuros profesores de filosofía que se forman profesionalmente, es decir, reciben formación universitaria en didáctica de la filosofía. En efecto, en el curso de su pasantía práctica, estos profesores estarán constantemente en la situación de ejercer sus competencias, de evaluarlas, de establecer también, de cuáles de ellas tendrá necesidad para mejorar su enseñanza. La pasantía práctica permite tomar conciencia cotidiana del trabajo del profesor bajo la forma del análisis de los actos para producir las competencias necesarias para su plena realización. El papel de los especialistas en didáctica de la filosofía, es el de responder a las necesidades personales expresadas por alumnos y profesores, desarrollar la observación, poner a disposición los medios (por ejemplo, la posibilidad de filmar en clase, el tiempo y los instrumentos para evaluar),

inventar los ejercicios con el fin de permitir a cada uno enfrentar las inevitables dificultades que se encuentran en la enseñanza de la filosofía en la educación media.

¿Formar en competencias a los profesores y alumnos modifica la didáctica de la filosofía? Formar para las competencias, es en primer lugar formar con una atención especial en las dificultades para considerar cierto optimismo en el efecto positivo de la didáctica en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Los trabajos específicos sobre las competencias en la didáctica de la filosofía implican un saber ser y un saber hacer. El saber ser es una actitud que se quiere, solícita, u obsequia frente a una dificultad vivida. El saber de un profesor es la competencia con la cual aborda esta dificultad e intenta comprenderla y superarla cuando enseña filosofía a sus alumnos.

¿Entonces en qué consiste un trabajo sobre la competencia en didáctica de la filosofía? En una descripción lo más minuciosa posible de tres realidades: (a) una búsqueda de la comprensión de la experiencia filosófica o del trabajo cognitivo que está ligado a una actividad filosófica, tal como ella se desarrolla en la clase; (b) analizar cómo esta actividad se constituye con el fin de permitir acompañarla y formarla. El profesor debe entonces analizar a sus alumnos y su progresión cognitiva con el fin de comprender cómo es que ellos piensan, y también cómo aprenden y comprenden; (c) analizar de qué está construido el trabajo del profesor para permitir la actividad de los alumnos. Con estos tres puntos hay un análisis y una descripción que se traducen en evaluación de las competencias, habilidades y aptitudes necesarias. La investigación sobre las competencias, en primer lugar, consiste en una observación-descripción-análisis de actividades cognitivas.

No obstante, las dudas y dificultades en estas actividades podrán aparecer tarde o temprano, junto a las preguntas sobre su papel, su utilidad, su eficacia, y el sentido de su trabajo. El oficio del profesor de filosofía, es frágil, expuesto y sujeto a depresiones y al síndrome del quemado (*burnout*). De todo esto, el profesor de didáctica no puede asumir la responsabilidad, pero puede preocuparse.

Se puede intentar darle todos los medios posibles, pero el profesor estará solo y hará de la filosofía lo que puede ser, y finalmente es probable que se dé cuenta que la filosofía y las competencias, son dos cosas diferentes que no siempre coinciden. Cuando el profesor de didáctica de la filosofía en la universidad, se encuentra con los futuros profesores que forma, podrá ver con frecuencia a la filosofía como un tesoro enterrado en el fondo de su pensamiento, de su vida y sus afectos. La filosofía que ellos quieren y por la cual dan su vida, es la parte menos visible y la menos compartible del iceberg. La filosofía se descubre en su pasión por los textos, su manera de cuestionarse, su entusiasmo acompañado de las dudas inherentes a su futura profesión. Las competencias que desarrolla la didáctica de la filosofía, están al servicio de la aclaración y la expresión de todo lo que está presente, pero no siempre visible. La competencia no es la filosofía, no obstante, le sirve y la expresa.

Disertación

Tomemos ahora la disertación. Al igual que otras actividades en la enseñanza de la filosofía, esta exige una multiplicidad de capacidades en los alumnos y en el profesor de filosofía, todas estas no son propiamente filosóficas y se deben movilizar simultáneamente. Al distinguirlas unas de otras, el profesor puede ejercerlas en diferentes contextos, y volver a movilizarlas en otros contextos.

Como plantea Gómez (2015, 2003), a menudo, la disertación se considera como una actividad en la que se debe conocer la materia, comprender el tema y ponerse a escribir. Pero esto no siempre es así, la disertación implica varias y diferentes actividades: la comprensión, la memorización, el rigor, la ordenación de las ideas, la definición filosófica, la argumentación, la planificación, el uso de fuentes, la escritura de las ideas, entre otras. Estas son competencias que se pueden desarrollar independientemente unas de otras, y en contextos distintos a la escritura de la disertación en filosofía. Movilizar todas estas capacidades en un solo y gran esfuerzo, podría estar destinado al fracaso. Ejercer estas capacidades en contextos distintos a la enseñanza de la filosofía en la educación

media, permite aplicarlas y desarrollarlas, así como un deportista ejercita cada músculo separadamente antes de utilizarlos en conjunto. Al respecto, Frieden (2016, 2014, 2014a, 2014b, 2009a), da un ejemplo a partir de su trabajo con la disertación en clase de filosofía aplicada a la educación media o secundaria.

Primer momento. Partir de la constatación que dialogar por escrito, con un filósofo ausente, incluso muerto, es más bien artificial. Implica introducir discusiones con pretensiones filosóficas sobre temas cercanos en el curso de filosofía, se puede discutir, observar las discusiones, analizar los argumentos etc. Así se tendrían ideas básicas para la disertación (“primera competencia”). Luego, se intentará fundamentarlas y defenderlas (“segunda competencia”), y si los alumnos, fundamentan y defienden estas ideas de manera aceptable, pueden corregirse unos a otros (“tercera competencia”). Todos estos ejercicios se hacen sobre temas cercanos y diversos con el fin de ver diferentes aspectos de un capítulo o tema. Luego se crítica a los autores, estos deben llegar en el momento oportuno porque aportan sus ideas, sus argumentos, su refinamiento y su profundidad. En principio, los alumnos no perciben la necesidad de dialogar con los filósofos, pero, con seguridad, sentirán el placer de enriquecer su pensamiento con su contacto. Este placer, puede apreciarse como riqueza en sí misma: descubrir la necesidad de acudir los antiguos filósofos o clásicos de la filosofía.

Segundo momento. Luego se pasa a la escritura. Poner por escrito algunos de los argumentos de los alumnos. A continuación se intercambian en clase los documentos, los cuales se pueden corregir tal como están por otros alumnos del curso. Estos podrían remitir sus escritos por correo electrónico al profesor, lo que les permite escribir otros textos o versiones de la disertación. Con los argumentos enviados por correo electrónico, copiados y pegados en desorden, se puede trabajar en grupos en clase y en lo posible ordenarlos. Esta experiencia colaborativa da lugar a un verdadero trabajo de eliminación de argumentos inútiles y sobre todo, de comprensión del orden, porque es necesario el orden y justificar lo que se escoge y adopta en los argumentos de la disertación. Se trata de una competencia para realizar un plan y justificarlo. Esta permite salir de la actividad esquemática y artificial de hacer un

plan. Sin duda escribir una disertación sobre un tema cercano a las discusiones del curso no es un recorrido fácil, pero los obstáculos se enfrenan en este y otros contextos.

Mirar las competencias en juego en una actividad es liberador para el alumno de secundaria, no solamente porque aprende a desarrollarlas unas tras otras, sino también porque él sabe claramente dónde están sus debilidades y puede trabajar de una manera específica y con objetivos. Para el profesor, esta actividad implica el esfuerzo de construir las actividades de aprendizaje alrededor de las competencias que ha observado, separado y comprendido casi de manera individual en sus alumnos. Se trata de abordar las dificultades para acompañar al alumno a superarlas

Profesor

Los profesores de filosofía en la educación media se cuestionan sobre lo que quieren que sus alumnos conserven en su vida de la filosofía aprendida en la escuela, y sobre la relación de la filosofía con la realidad. La experiencia de la enseñanza y de la didáctica de la filosofía muestra que de alguna manera todos los jóvenes profesores que se forman en esta didáctica, se plantean cuestiones como las siguientes: ¿qué queremos que nuestros alumnos conozcan?, ¿qué esperamos que comprendan?, ¿qué deseamos que adquieran? Veamos los elementos fundamentales de respuesta que ofrece Frieden (2016, 2015, 2015a, 2015b, 2011).

Ante todo, los futuros profesores que se forman en la didáctica de la filosofía en la universidad, se preguntan por qué y en cuál perspectiva enseñar la filosofía. El objetivo institucional es la aprobación de un examen con el fin de poder entrar a la universidad; pero, es posible que para muchos profesores de filosofía, el objetivo de su compromiso, no solo sea el examen de Estado, sino también formar en sus alumnos los hábitos filosóficos, una mirada filosófica sobre lo real, un deseo de preguntar, un espíritu crítico, una forma de felicidad, una sabiduría, etc.

He ahí lo que dicen los futuros profesores de filosofía en su condición de estudiantes universitarios cuando forman desde una perspectiva didáctica. La didáctica de la filosofía es consciente y se inquieta por dar a los profesores, y de paso a los alumnos, los medios para convertirse y permanecer en lo posible como filósofos. Si bien, los profesores quieren y deben dar una cultura filosófica a sus alumnos, desean ante todo, sacarlos de la caverna donde están encadenados, para utilizar la acostumbrada referencia platónica.

¿Cuáles son las competencias necesarias para realizar estas aspiraciones y deseos? Los especialistas en didáctica intentan responder a estos deseos de quienes debutan en la educación media, ayudándoles a convertirse en lo que ellos quieren ser. En ese sentido, hablar de competencias es una manera de abordar la cuestión, para que estos jóvenes profesores permanezcan en el oficio, estén a gusto en sus zapatos, y felices, si es posible.

Frieden considera que el trabajo del especialista universitario en didáctica consiste en ayudar a cada joven universitario y futuro profesor de la educación media a ser competente. La cuestión es saber si existen competencias propias del profesor de filosofía. Si existen, estas pueden ser consideradas de tres maneras: (a) competencias adquiridas previamente en la universidad, estas son las competencias propias de la formación en filosofía; (b) competencias generales de todo profesor; y (c) competencias del profesor de filosofía.

Los jóvenes profesores que llegan a la educación media, después de cinco años de filosofía en la universidad, son adultos que han desarrollado conocimientos y competencias filosóficas durante su trayectoria universitaria. Tienen hábitos y virtudes intelectuales, como diría Aristóteles. Estos conocimientos y competencias filosóficas no son responsabilidad directa del profesor de didáctica universitario. Ellas están ahí, y si faltan, el problema es de la persona, del estudiante y no del profesor de didáctica. Este tipo de competencias anteceden al encuentro profesional. Lo que estos jóvenes profesores, tengan o no, cómo leen filosofía, cómo funciona su pensamiento, lo que de la filosofía les interesa y los motiva, etc., todo esto es un regalo o un beneficio que se recibe

de la universidad. Sin embargo, los profesores debutantes con frecuencia carecen de conocimientos directamente utilizables y adaptables en clase. Es entonces esta adaptación misma el desafío de su formación didáctica que se asocia con una competencia que se trabaja y no con los conocimientos en sí mismos. Ahora bien, si se les diera una gran cantidad de conocimientos suplementarios de filosofía, es posible que no sepan qué hacer con ellos y cómo emplearlos. Serían entonces profesores de universidad actuando en la educación media, y no didactas.

Los jóvenes estudiantes y futuros profesores de filosofía se inscriben en una formación didáctica de la filosofía para adquirir una profesionalidad. Estos van a tomar cursos de pedagogía, de didáctica general y de didáctica específica (en este caso de filosofía), en la educación elemental o media. Seguramente, cada uno de estos cursos acrecentará sus competencias profesionales de futuro profesor.

Ahora bien, según Frieden, ¿cuáles temas o aspectos y orientaciones fundamentales debe tener un curso de didáctica de la filosofía? En primer lugar, retoma los capítulos o aspectos fundamentales que comprende una didáctica general para volver a trabajar y considerar en la enseñanza de la filosofía. Cuando se dan ejercicios, reflexiones, enfoques, observaciones, perspectivas, etc., en el curso de filosofía en una clase concreta y específica, ¿Se forman entonces aquí las competencias del profesor de filosofía? Sí. Porque las competencias son los saber-hacer para enseñar la filosofía, estos se encuentran en la base de las competencias del profesor.

Una de las cuestiones a las cuales intenta responder la didáctica en general, y que se plantea con los jóvenes estudiantes y futuros profesores de filosofía en la educación media, es saber si existen competencias propias y únicas del profesor de filosofía, y si deben desarrollarse en un curso de didáctica específico de filosofía. Si la verdadera cuestión es la de convertirse en profesor, cualquiera que sea la materia, es evidente que todos los profesores deben dominar la materia, transponerla, explicarla en una clase que deben asumir o hacerse a cargo y deben formar cautivando a los alumnos; todos

deben enseñar a comprender, aprender, etc. Entonces, ¿Cuáles son las competencias específicas para la enseñanza de la filosofía?

Para abordar este interrogante Frieden (2012, 2011a, 2010, 2009), propone reflexionar, de una parte, sobre las competencias específicas de los cursos de filosofía: (a) relación con lo real, (b) metacognición, y (c) problematización; y de otra parte, sobre dos actividades del profesor que exigen competencias particulares, en este caso de filosofía, a saber: (d) transposición didáctica y (e) diálogos con los alumnos.

a.) Relación con lo real. Si el programa de filosofía fuera una lista de temas a enseñar, como puede ser un programa de geografía o de matemáticas, se podría imaginar que las competencias del profesor de filosofía no serían tan diferentes de aquellas de un profesor de cualquier materia escolar. Podría construir su curso sobre la muerte, sobre la libertad, sobre el Estado o sobre el inconsciente, como un profesor de geografía construiría uno sobre las placas tectónicas o la geografía física de Colombia. Pero, cuando se habla de las placas tectónicas, no se tiene necesidad para aprender y comprender, de preguntarse si hay una falla geológica debajo de nuestros pies. Mientras que cuando se habla de la muerte, es de la muerte de cada uno de los alumnos y la del profesor de la que se habla. Luego existe una dimensión del curso de filosofía que no se reduce a dar un curso sobre una materia. Existe la convicción de que el profesor de filosofía debe hacer otra cosa: permitir al alumno problematizar, es decir plantear preguntas filosóficas frente a una realidad con el fin de construir por sí mismo los conceptos. El profesor debe ser capaz de crear una situación para que los alumnos descubran los grandes problemas de la humanidad, interrogándose en primera persona; la idea es que el problema no solo sea el de Kant o Platón o el de no importa quién otro, sino del alumno, todo con el fin de que se lo plantee por sí mismo.

Por otra parte, es frecuente que el alumno lo pida así. Por ejemplo, es posible un curso sobre *El Banquete*, en el cual el alumno quisiera pensar el amor, y Platón también, no obstante, existe el riesgo de

que el único que piense totalmente en otra cosa sea el profesor, preocupado por el análisis de la estructura del texto y su contexto en el mundo griego de la Antigüedad. El curso de filosofía es donde el alumno debe aprender a problematizar, a preguntar, a construir, a definir. Una competencia que el profesor debe tener es la de ayudar y acompañar a los alumnos en el esfuerzo de construir un entendimiento de lo real que los conduzca a preguntarlo, a intentar comprenderlo, a definirlo y en consecuencia a conceptualizarlo. Para aprender a hacerlo, el profesor de didáctica universitario, debe ejercitar a los jóvenes profesores de filosofía en la observación de un curso de filosofía desde el punto de vista de los ejemplos extraídos de la vida de los alumnos. Se toma el resumen de los puntos de vista que componen un capítulo o tema, y cada futuro profesor en preparación encuentra, sobre este punto, un ejemplo sacado de la vida, explotado o aprovechado. Sin embargo, explotarlo y aprovecharlo, exige que el estudiante analice verdaderamente el resultado de esta actividad.

b.) La segunda actividad del profesor que exige competencias propias es la metacognición o la reflexividad. La filosofía tiene al respecto como propio pedir al alumno reflexionar sobre su reflexión, de comprender cómo piensa él, de entender lo que él hace, cuándo lo hace, de observarse pensando y escribiendo. En la universidad, esta competencia no es necesariamente desarrollada por la institución, porque con frecuencia no hace parte de las exigencias académicas cuando se estudia filosofía. La universidad pide que el estudiante comprenda los autores y sus preguntas, y no que se pregunte por sí mismo y por su propia manera de pensar. En la universidad, considera Frieden, “el yo es detestado”, ¡él es púdicamente ausente! Luego el joven profesor en principio no está formado para esto, no es capaz espontáneamente de crear una situación que permita esta reflexividad. El futuro profesor de filosofía debe desarrollar esta competencia, necesaria también para construir objetos de observación y situaciones de análisis de cómo los alumnos piensan y construyen su pensamiento realmente en su cabeza. La atención por los procesos de pensamiento, tiene de esta manera dos finalidades: primera, permitir comprender la epistemología, el análisis de lo que pasa en nuestra cabeza

cuando pensamos y, segunda, desarrollar una preocupación pedagógica de acompañamiento de los aprendizajes, con una atención particular en las dificultades de los procesos de los alumnos. Abordar estos aspectos con los alumnos es, con mucha frecuencia, nuevo para los egresados de programas universitarios de filosofía, y pocos se han preparado para tal proceso. Sin embargo, esta pretensión reflexiva se encuentra en el marco de los objetivos de la legislación educativa sobre la enseñanza de la filosofía, entre otras materias o disciplinas escolares.

¿Pero, se debe desarrollar esta competencia en el profesor? En el caso de la problematización, se constata que los profesores deben desarrollar esta competencia para poder estimularla en los alumnos. Sin embargo, se podría decir: la universidad parece contribuir poco a su desarrollo.

Para desarrollar estas competencias (relación con lo real, conceptualización, problematización y reflexividad) en los jóvenes profesores que se forman en didáctica de la filosofía, es necesario descubrirlas en conjunto, ejercerlas en clase de didáctica, observarlas en las clases donde ellos mismos enseñan, aprender a describirlas, y finalmente, inventar los medios para desarrollarlas en clase. En este contexto, a continuación, se dan algunos ejemplos relacionados con la problematización.

- c.) Cuando la problematización se aborda en los cursos de didáctica como un anclaje, se plantean ejercicios vivos y en conjunto, con el fin de que los jóvenes profesores puedan analizar el ejercicio de elaboración de problemáticas y sus dificultades, para luego aplicarlas creativamente en clase con sus alumnos. Llama la atención en la experiencia didáctica específica de problematización, cuánto se diferencian estos ejercicios respecto a los que los estudiantes de filosofía han estudiado en la universidad. Parece que los cursos universitarios, muy poco los prepara para vivir y analizar una experiencia de problematización en primera persona. Los recién egresados de los programas universitarios de filosofía, parecen estar desprovistos y sentirse desestabilizados cuando

sus conocimientos filosóficos académicos adquiridos en la universidad son de poco apoyo. Entonces, incluso si el fin del ejercicio, es lograr que los futuros profesores de filosofía experimenten en didáctica lo que ellos van a hacer en sus clases, de hecho, para muchos es un descubrimiento de lo que se llamaría una experiencia filosófica.

A continuación, como se indicó más arriba, se abordarán dos competencias, más que todo el profesor debe tener una atención específica en un curso de filosofía: la transposición didáctica y el diálogo en el curso.

- d.) La transposición didáctica es claramente una competencia de didáctica general. Todo profesor debe dominarla y es la mayor preocupación de los jóvenes profesores: “¿Cómo lograr explicar los imperativos de Kant a mis alumnos de tal manera que los comprendan?”.

La mayor parte de los profesores están convencidos de que si no logran hacerlo, es porque el problema viene de atrás o está cuesta arriba: los alumnos no han comprendido bien a Kant. Los profesores consideran o piensan que esto proviene de las competencias de filosofía de sus alumnos y no es su asunto prioritario. Frieden, aprecia que no es verdad, porque hay personas que han comprendido muy bien Kant y no saben transponer, y así mismo, hay personas que lo han comprendido, un poco menos quizás, pero saben llevar este contenido a su clase. Transponer es una tarea del profesor e implica movilizar varias competencias: la competencia de leer, de comprender y de saber, que son competencias de filosofía desarrolladas en la universidad; pero también la competencia de ir a lo esencial, de sintetizar, de saber decirlo, de saber explicarlo, es decir de dividir en pedazos y hacer claro cada uno de ellos, de saber motivar a los alumnos para establecer la importancia del asunto, de saber verificar y comprender si estos lo han aprendido y también comprendido. En últimas, comprender cómo funciona el aprendizaje de los alumnos cuando se enseña filosofía.

La competencia específica del profesor de filosofía comienza cuando, para poder abordar esta enseñanza de Kant, él se pregunta: ¿Por qué y en qué perspectiva enseño estos imperativos?, ¿En qué ellos pueden servir a cada uno de mis alumnos? Responder estas preguntas depende de una competencia muy difícil para los profesores de filosofía de la educación media: si bien en su formación universitaria, se plantearon preguntas sobre el porqué de los imperativos, fue en el contexto del pensamiento de Kant, no en el de la vida de sus alumnos. Los estudiantes universitarios de filosofía, una vez terminan sus estudios, han aprendido el hábito de extraviarse en el detalle erudito y trabajar de una manera académica, y cuando se desempeñan en la educación media corren el riesgo de perder el sentido de su actividad. Ahora bien, si el profesor comprende por qué enseña este capítulo de Kant, si sabe decírselo a sí mismo, entonces sabe qué es lo que debe decir a sus alumnos, y puede ir a lo esencial de la teoría de Kant. Claro está, lo esencial de la teoría de Kant no existe en sí mismo, pero para el profesor sí, en tanto que él quiere algunas cosas para sus alumnos, entre otras razones, porque esta cuestión lo interpela.

Esta dimensión del trabajo filosófico es el núcleo alrededor del cual se construye la transposición didáctica filosófica. Lo esencial de la teoría moral de Kant, debe poder ser dicha en tres frases o una página, y luego se podrán agregar los músculos y la carne necesarios a este esqueleto, y hablar del tema en el curso de filosofía durante una semana o un año.

Para ejercer y desarrollar la transposición didáctica como competencia profesional en los futuros profesores, el profesor universitario de didáctica de la filosofía debe aislarla y ejercerla, independientemente de todo lo que le precede y le sigue. ¿Cómo ejercer esta dimensión? Preguntando a los jóvenes y futuros profesores: “usted enseña este capítulo o tema, ¿por qué?” y preguntar por qué y hasta qué punto dicen de lo que en este tema específico (teoría de Kant), les parece importante desde el punto de vista que desean dar y lograr con sus alumnos de la educación secundaria. Cada uno debe dar las razones de

lo que hace. Una vez logrado esto, se puede hablar de cómo reconstruir este tema alrededor de este objetivo.

- e.) Las partes dialogadas del curso. Abordar las competencias en juego significa desdramatizar los problemas. El alumno y el profesor previsiblemente no sabrán realizar una tarea relacionada con el diálogo. Tienen el derecho a no saber y pueden hablar y pedir ayuda para desarrollar esta capacidad. El profesor en clase, o el especialista en didáctica, deben poder observar y explicar todos los elementos implicados en un gesto, y ejercerlos de manera separada, es decir, analíticamente. Muchos de los jóvenes profesores tienen temor a los momentos dialogados en clase, aquellos durante los cuales el profesor cuestiona a un alumno y habla con él.

Comprender las partes dialogadas del curso exige en primer lugar distinguirlas. El profesor dialoga, primero que todo, para preguntar al alumno con el fin de saber si este ha aprendido o comprendido. Cuando dialoga, el profesor pregunta.

El profesor puede volver a decir transformándolo, haciéndolo abstracto, y más filosófico. Podrá volver a formular el asunto. El profesor puede implementar una especie de mayéutica, de manera que permita a la clase encontrar solo lo que ella quiere descubrir, hacer que en la clase “alumbre” alguna cosa.

Luego, hay funciones diferentes en cada uno de los diálogos que el profesor establece con los alumnos. La didáctica de la filosofía ha intentado en la formación de los jóvenes profesores, establecer objetivos a lograr con diferentes tipos de diálogos. Cada tipo de diálogo exige competencias particulares: por ejemplo, preguntar a un alumno, exige saber cuestionar de la manera más pertinente, es decir evitar preguntas inútiles. Se puede preparar las preguntas en casa para comprender cuáles son las preguntas necesarias y suficientes, para ir de un punto A a un punto B, es decir hasta lo esencial de lo que el alumno debe saber. Esta competencia puede ser ejercida en todas las materias escolares. Evidentemente, todo se aprende durante una vida de profesor, pero también, todo puede aprenderse

antes. Incluso, los profesores más experimentados, pueden plantear una cantidad de preguntas inútiles, y a veces olvidan o no saben realizar, una real diferencia entre lo esencial y el detalle.

Pero existen otros diálogos, aquellos donde el profesor corrige las formas de lo que el alumno dice y no solo el contenido, por ejemplo cuando este forma la lógica de la palabra y la lógica de su pensamiento. El profesor puede también dialogar con la clase con el fin de plantear comparaciones y oposiciones entre dos o tres intervenciones de sus alumnos que asisten a clase.

Para observar estos diálogos y descubrir cuáles competencias exigen, la experiencia de la didáctica en filosofía, Frieden ha ideado un procedimiento: llevar a la clase a un café filosófico⁶ y hacerla observar el papel del animador, de tal manera que se establezcan los tipos de intervenciones que tienen lugar, analizar sus objetivos, y luego, aplicarlos en clase de didáctica. Para realizar esta actividad, también se puede observar una clase de un profesor experimentado y determinar una tipología de intervenciones reales y posibles, útiles e inútiles, los objetivos aparentes y escondidos; luego una vez descritas y

6 Un *café filosófico* o *FiloCafé* es un diálogo organizado en un lugar público con el fin de discutir un tema desde una perspectiva filosófica, a fin de intercambiar puntos de vista, inquietudes y esperanzas, partiendo de que el pensamiento no es solo una caja de herramientas –para resolver problemas prácticos y cotidianos– sino que nos da la posibilidad de plantearnos preguntas que vuelven más apasionante la vida. Aunque en cada país el café filosófico tiene diferentes modalidades, el objetivo es el mismo: el diálogo en torno a un tema o problema que resulte relevante a los participantes. No se trata de hacer exposiciones sofisticadas ni “desfiles de personalidades”, sino de inducir “momentos filosóficos”, es decir, pasar de la opinión al pensamiento, de dilucidar juntos conceptos, desentrañar el sentido oculto, enfrentar los prejuicios. El café filosófico es una especie de democracia a pequeña escala en la que cada uno intenta aprender de los demás. Sus reglas mínimas son muy simples: (1) El tema surge de la sala, no del moderador. (2) El moderador hace una breve presentación del tema; la discusión está a cargo de todo el grupo. (3) Los participantes llegan espontáneamente: no hay inscripciones ni cursos –aunque suele haber una cuota– y están en libertad de asistir cuando lo decidan. (4) El grupo es heterogéneo. En esta democracia coinciden personas de diferente edad, profesión y proyectos: académicos, empresarios, amas de casa, vendedores, médicos, estudiantes. El propósito es que cada uno de los participantes vaya aprendiendo de su propia elaboración intelectual, de escuchar las intervenciones y de la confrontación de sus ideas con las de los demás. No se trata, pues, de una clase de filosofía, sino de pensar y discutir filosóficamente; dar vida a la historia del pensamiento para vivir hoy de manera más sensata (En: https://es.wikipedia.org/wiki/Caf%C3%A9_filos%C3%B3fico consulta 28-02-2017). Para más información sobre el enfoque francés de la práctica de la filosofía “Caféphilos” ver: Arnaiz, G. (2005). Las nuevas prácticas filosóficas: de los cafés filosóficos a los talleres de filosofía. Revista ETOR, n° 4, 2005. pp. 9-26.

comprendidas estas actividades, se pueden aprender a imitar, etc.

Cuando se dividen los momentos dialogados del curso en los tipos de objetivos buscados, se descubren las competencias en juego, se ejercitan los diferentes tipos de diálogos de manera separada, se descubre que todo se aprende (¡esto no depende ni del oficio, ni de los dones, ni de la inspiración del momento!). En consecuencia, los jóvenes profesores pueden ejercitar los tipos de diálogo de manera independiente en clase de didáctica de la filosofía.

Se deriva de lo dicho que las competencias planteadas se ejercen y se desarrollan. Se puede también abandonar los miedos de algunos profesores, y guste o no a algunos viejos profesores, estas competencias no dependen siempre de los conocimientos de filosofía, sino del oficio, afirma Frieden. Esta manera de mirar las competencias ofrece una manera de salir de las dificultades de la esfera de lo privado público y escondido, y permite abordar cada dificultad y aprender a enseñar filosofía. Esta perspectiva cuestiona también el mito persistente de la existencia de dones, de intuiciones, de experiencias necesarias, etc., en la formación profesional de los profesores.

En la didáctica de la filosofía, esta postura de acompañamiento de los jóvenes profesores es de ayuda, de escucha, y de animación que jóvenes egresados de los programas universitarios de filosofía y futuros profesores de secundaria, podrán adoptar con sus alumnos, en los límites objetivos del tiempo y del número de alumnos que tendrán en su clase.

Conclusiones

La filosofía no ha cambiado en sí misma. Aunque enseñar y aprender esta materia siguen siendo actividades difíciles y perennes, muchos de los profesores la enseñan como siempre se ha hecho, y se debe admitir que no pocos alumnos la aprenden de esta manera: como siempre se ha hecho.

En efecto, aprecia Nathalie Frieden (2011a), que todavía hay una buena cantidad de clases donde el profesor piensa, habla y se deja llevar por su pensamiento profundo, riguroso, cultivado, formado y construido. Así, el profesor a veces puede estar seguro, al salir de su clase, que fue un “curso encantador”. Y para todas las personas que han tenido la oportunidad de seguirlo y de comprenderlo, fue, en efecto, un “curso encantador”. Es entonces cuando muchos profesores aprecian y consideran que la didáctica de la filosofía es inútil, al igual que la formación de los profesores en este tema o la reflexión sobre las competencias. Pero están también todos los otros alumnos, todos aquellos para los que no fue un “curso encantador”, ni un curso comprensible; aquellos que tomaron notas ilegibles y confusas. Estos alumnos no saben exactamente lo que pasó en el desarrollo del curso, mientras el profesor pensaba, ellos han abandonado, no saben por qué la escuela les impone esta materia, ni cuál es el contenido. Esos jóvenes estudiantes no saben para qué sirve esto y aún menos, cómo utilizarlo.

Finalmente, incluso para el caso de los alumnos, para quienes fue un “curso encantador”, se puede preguntar, qué es lo que hacen en el curso. Muchos cursos no tienen sentido sino en el contexto estrecho de la escuela y devienen obsoletos cuando salen de su recinto o espacio. Cómo memorizar este curso, y almacenarlo en una red de conocimientos útiles y disponibles, y sobre todo cómo aprender a utilizarlo correctamente en una disertación o en la vida, cómo tomar el hábito de estos gestos filosóficos, son problemas que permanecen abiertos y no deben abandonarse. Enfrentar estos problemas es responsabilidad del profesor, de lo contrario, el trabajo no sirve para nada. Cualquier profesor debe preguntarse para qué sirve su curso. Algunos dirán que la filosofía no sirve para nada, que ella es inútil y a la vez necesaria. Pero lo que nunca es utilizado se desvanece y desaparece por sí mismo. Pensar en las competencias para adquirir en la filosofía, es pensar cómo llegar a ser filósofo, y agregaría, cómo seguir siéndolo. En cuanto al profesor de filosofía, él debe reflexionar sobre las competencias que necesita para su enseñanza, para sus gestos, dones, necesidades, capacidades, para su programa y su progresión.

Después de casi dos décadas de desarrollos y experiencias, la enseñanza de la didáctica de la filosofía da testimonio de que todos los jóvenes profesores se plantean estas preguntas, ellos piden también un enfoque por competencias.

La didáctica de la filosofía, significa mirar al profesor enseñar y ayudarlo a convertirse en el profesor que quiere ser, abordando con él cada uno de sus gestos, sus actitudes, sus necesidades y sus dificultades. Ya no se trata más de mirar el curso como un acontecimiento, sino como una gran multiplicidad de capacidades puestas en juego de manera correcta y simultánea. Se trata de apreciar los actos en sus componentes, con el fin de comprender cada uno de ellos.

Abordar estas preguntas, es mirar el curso de filosofía desde el punto de vista de las competencias. Es una revolución copernicana por dos razones: primera, el profesor se pregunta por qué enseña esta materia, y segundo, cuando observa al alumno y aprecia cómo recibe él esta materia escolar, para comprender si el objetivo que se planteó se alcanza, si los medios que puso a disposición fueron apropiados a los fines que seleccionó.

Mirar las competencias, es conocer lo que pasa en clase como una actividad real del alumno y del profesor. No es mirar el curso desde el punto de vista del programa que debe hacer y cumplir, lo que con frecuencia podría chocar, porque el profesor no siempre llega al fin del programa. Pero como lo real es lo que el profesor y el alumno hacen con todas sus resistencias, sus dificultades, su esfuerzo, su libertad, y también, con toda su vivencia real, y con las miles elecciones del profesor, con la interacción, la evolución, los progresos. Entonces las competencias permiten ver la enseñanza como un taller donde se hace y construye, ya no es más ir a clase diciendo “qué es lo que yo les voy a decir”, sino “qué es lo que yo voy a hacer con ustedes, los alumnos”.

Apreciar las competencias permite una diversificación y un enriquecimiento en la enseñanza de la filosofía. Sacar al profesor y al alumno del lado claustrofóbico de la eterna repetición de lo mismo. Como un aspecto esencial de la competencia es la

posibilidad de poder volver a utilizarla de manera adecuada, en un contexto diferente, la única manera de evaluar este aspecto, es encontrar otros contextos para usarla. Tomemos el ejemplo de la problematización filosófica. Esta no se desarrolla verdaderamente sino se la saca de la eterna repetición de su uso en el contexto de análisis de los textos que es esquemático, escolar y artificial. Se puede considerar el desarrollo de esta competencia cuando se abordan películas, novelas, situaciones de vida, fotografías, etc. Este abordaje diversifica los campos de aplicación y también abre la filosofía a la vida, lo que permite esperar que cada alumno pueda continuar alimentando una relación con la filosofía y emplear esta competencia de manera adecuada en su vida, lo que es, en últimas, el deseo de muchos de los profesores. Mientras que analizar un texto puede convertirse en un hábito, un reflejo suficiente, pero obsoleto una vez se abandona la escuela, problematizar y problematizar filosóficamente es una virtud importante y útil y perenne cuando se adquiere.

Abordar las competencias obliga a buscar y observar la manera más natural de aprender. Se trata de reflexionar y de comprender cómo el hombre piensa, aprende, reflexiona, etc. Se trata de una reflexión filosófica sobre la naturaleza cognitiva de los alumnos. Se ha hablado mucho de oralidad. En efecto, escribir, hablar y leer son tres actividades escolares fundamentales. No obstante, una es natural –hablar– y las otras dos –leer y escribir– son más artificiales: es porque estas últimas son admiradas prioritariamente y desarrolladas en la escuela. Sin embargo, se debería primero partir del enraizamiento del leer y el escribir en la primera, la oralidad. A menudo la escuela ha puesto el carro delante de los bueyes. Se debería comenzar entonces por discutir entre nosotros. Educar esta capacidad, desarrollarla, formarla. Entonces y solamente entonces, se podrá imaginar dialogar con un autor que nos habla en un texto. Y, finalmente, de esta manera, concebir un diálogo entre dos filósofos muertos. Abordar las capacidades humanas, yendo de lo más natural a lo más difícil, permite volver a encontrar, a través del descubrimiento de la progresión, de la complejización y de la abstracción, la presencia de competencias fundamentales, entre ellas la de problematizar.

Tomar en cuenta las competencias es volver a lo más natural de la filosofía. El hombre filosofa espontáneamente. Solamente analizando cómo él se pregunta, comprobamos que lo hace porque la vida lo interpela y se plantea a sí mismo preguntas en primera persona. Las competencias son aquellas que el individuo desarrolla, las competencias están siempre en primera persona. Cuando se dice que la competencia se verifica “en situación”, no se trata de una situación artificial, sino real, por tanto personal y concreta. Para fundamentar la enseñanza de la filosofía sobre esta dimensión natural del hombre, motivante y comprometedora, debemos escucharla, permitirle en clase, pero también quererla.

Didactizar el pensamiento en primera persona es un campo actual de creación didáctica en filosofía, tanto a nivel de la reflexión sobre la naturaleza de la emergencia del pensamiento, como del lugar del profesor, su descentramiento, así como de la diversidad de escrituras a experimentar, etc. Pero, “¡es imposible permanecer en la filosofía de primera persona!”, ¡dirán todos los profesores indignados! El paso de la primera persona a lo universal es una competencia importante en filosofía, todos los filósofos lo han logrado. Se debe preguntar cómo y por qué. Durante mucho tiempo fue simplemente prohibido pensar y expresarse en primera persona en clase de filosofía, por el miedo de perder el sentido del pensamiento universal que parece para muchos la naturaleza misma de la filosofía. Sin embargo, prohibir no forma para nada la competencia de pensar pasar de lo personal a lo universal. Prohibir crea una esquizofrenia en el pensamiento, entre aquello que nace en el alumno y aquello que se debería expresar y comprender en clase sobre los otros, esto es lo de los filósofos que cada alumno aún no conoce. Se debe fundamentar una competencia, que es universal, en la otra, la que emerge y que es personal, como lo hacen los filósofos, y solamente de esta manera tendremos la oportunidad de que los alumnos continúen pensando más tarde.

En consecuencia, concluye Frieden (2011a), se debe buscar una unidad en el pensamiento y no su fragmentación. Todas las ciencias cognitivas del aprendizaje muestran una innegable unidad de la persona, unidad del aspecto afectivo, del aspecto cognitivo, del aspecto relacional y del aspecto de la realización. Desarrollar

las competencias debe buscar la unidad de la persona, y permitir volver al acto natural de construirse con y para sí mismo. Mirar las competencias es entonces un valor.

Referencias

- Arnaiz, G. (2005). Las nuevas prácticas filosóficas: de los cafés filosóficos a los talleres de filosofía. *Revista ETOR* (4), 9-26.
- Frieden, N (2017). Séminaire sur les NPP, Suisse: Vivre une commission parlementaire, problématiser. *Diotime*. Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=108605&pos=11>.
- Frieden, N. (2016). Comment évaluer le professeur socratique en formation? *Diotime*. (68). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107028&pos=14>.
- Frieden, N. (2015). Analyse de l'option de philosophie orale dans le canton de Fribourg. En: Tozzi M. (ed). *Apprendre à philosopher para la discussion. Pourquoi? Comment* (pp. 37-50).Bruxelles: De Boeck.
- Frieden, N. (2015a). Le mythe comme support de discussion. *Diotime*. (66). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=104932&pos=16>
- Frieden, N. (2015b). Analyser une animation pour se former. *Diotime*. (64). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=103744&pos=19>
- Frieden, N. (2014). La situation de l'enseignement de la philosophie en Suisse et son évolution dans les dix dernières années. *Diotime* (62). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=100411&pos=24>
- Frieden, N. (2014a). Philosophie et Nouvelles technologies: présentation du dossier. *Diotime*. (61). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=99876&pos=26>
- Frieden, N. (2014b). Suisse. Evaluer et s'évaluer grâce à des films sur ses propres pratiques. *Diotime* (60). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=98935&pos=27>.

- Frieden, N. (2011). Suisse: comment la discussion à visée philosophique (DVP) peut aider la didactique de la dissertation. *Diotime* (60). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=98935&pos=27>.
- Frieden, N. (2011a). En quoi former des élèves et des enseignants à des compétences modifie la didactique de la philosophie? *Diotime* (48). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39610&pos=41>.
- Frieden, N. (2010). Groupe de travail et de recherche sur la formation aux nouvelles pratiques philosophiques à l'école. *Diotime*. (44). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39091&pos=48>.
- Frieden, N. (2009). Suisse: les dispositifs de philo pour enfants utilisés dans le primaire peuvent-ils être utiles dans le secondaire? *Diotime*. (82). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39055&pos=52>.
- Frieden, N. (2009a). Suisse: qu'apportent les "nouvelles pratiques philosophiques" en classe et dans la cité à la formation des professeurs de philosophie? *Diotime*. (39). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38992&pos=53>.
- Frieden, N. (2005). Suisse: comment naît la problématique? *Diotime*. (24). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32660&pos=59>.
- Gaitán, C; López A; Quintero, M; Salazar, W. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Documento No. 14.
- Gómez, M. A. (2015). *Enseñar filosofía. Competencia, Disertación, Discusión, Prácticas, didáctica, Saber*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez, M. A. (2003). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Didácticas Magisterio.