





Prácticas filosóficas: posibilidades para pensar la enseñanza de la filosofía

Michel Tozzi

Presentación de
Juan Guillermo Díaz Bernal



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
VIGILADA - MINEDUCACIÓN



Prácticas filosóficas: posibilidades para pensar la enseñanza de la filosofía

Michel Tozzi

Presentación de
Juan Guillermo Díaz Bernal



Enfoque: Formación
Área OCDE: Humanidades
Disciplina: Filosofía
Colección N° 2
Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, Azul.

Prácticas filosóficas: Posibilidades para pensar la enseñanza de la filosofía
Philosophical practices: Possibilities for thinking about the teaching of philosophy

Primera Edición, 2026
200 ejemplares (impresos)

©Michel Tozzi, 2026
© Juan Guillermo Díaz Bernal (Traductor)
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

ISBN (impreso) 978-628-7863-60-6
ISBN (ePub) 978-628-7863-63-7

Recepción: Marzo de 2023
Aprobación: Noviembre de 2025

Hecho en Colombia - Made in Colombia

Prácticas filosóficas: Posibilidades para pensar la enseñanza de la filosofía/ Philosophical practices: Possibilities for thinking about the teaching of philosophy/ Tozzi, Michel; traducción y presentación de Juan Guillermo Díaz Bernal. Tunja: Editorial UPTC, 2026. 146 p.

ISBN (impreso) 978-628-7863-60-6
ISBN (ePub) 978-628-7863-63-7

Incluye referencias bibliográficas.

1. Enseñanza de la filosofía. 2. Prácticas filosóficas. 3. Didáctica.
4. Filosofía de la educación. 5. Aprendizaje. 6. Escuela
(Dewey 107) (THEMA JN - Educación, investigación)

Rector UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez

Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez

Directora de Investigaciones

Bertha Ramos Holguín

Delegada Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín

Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez

Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez

Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez

Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal

Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar

Representante Área Artes

Edgar Nelson López López

Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria

Representante Grupos de Investigación

Editora

Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo

Álvaro Vanegas

Asesor de arte e imagen

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Diseño

Búhos Editores Ltda.

Diagramación

Carolina Solórzano Pulido

Impresión

Búhos Editores Ltda.

buhosedi@gmail.com

Citar este libro / Cite this book

Tozzi, M. (2026). *Prácticas filosóficas: Posibilidades para pensar la enseñanza de la filosofía* (J. G. Díaz Bernal, Trad.). Editorial UPTC.

<https://doi.org/10.19053/uptc.9786287863606>

Libro financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación - la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.



Editorial UPTC

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

<https://editorial.uptc.edu.co>



Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación

Azul

Libro N°. 2

Editor: Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Dr. Oscar Pulido Cortés (Decano de la Facultad)

Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz (Directora del CIEFED)

Dr. Pedro María Arguello García (Representante Investigadores)

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler (Representante Editores de Revistas)

Asistente Editorial: Karen Andrea Cárdenas Obregón

Resumen

Este libro es una ventana al mundo de las nuevas prácticas filosóficas, ofreciendo un recorrido por las formas en que la filosofía puede integrarse en la vida cotidiana y en los entornos educativos de hoy. Inspirado en el enfoque innovador del filósofo Michel Tozzi, la obra responde a la creciente necesidad de reflexión en un mundo marcado por crisis de significado y cambios sociales profundos. A través de una metodología que combina teoría y práctica, se exploran herramientas pedagógicas como talleres, cafés filosóficos y espacios de diálogo que facilitan un aprendizaje filosófico dinámico y accesible para todos. Este libro no solo expone las bases teóricas de estas prácticas, sino que también ofrece ejemplos concretos y experiencias vivenciales que demuestran cómo el filosofar puede ser revitalizado en el contexto contemporáneo. Es una invitación a todos los lectores a redescubrir el poder transformador de la filosofía y a aplicarlo en la construcción de una comprensión más profunda y crítica del mundo que nos rodea.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, prácticas filosóficas, didáctica, filosofía de la educación, aprendizaje, escuela

Abstract

This book offers a gateway to the world of new philosophical practices, presenting an exploration of how philosophy can be seamlessly integrated into everyday life and modern educational settings. Drawing inspiration from the innovative approach of philosopher Michel Tozzi, the work addresses the growing need for reflection in a world increasingly shaped by crises of meaning and profound social changes. Through a methodology that merges theory and practice, it explores pedagogical tools such as workshops, philosophical cafés, and dialogue spaces that make philosophical learning dynamic and accessible to all. This book not only lays out the theoretical foundations of these practices but also provides concrete examples and lived experiences that showcase how the act of philosophizing can be revitalized in contemporary contexts. It is an invitation to readers to rediscover the transformative power of philosophy and to apply it in building a deeper and more critical understanding of the world around us.

Keywords: Teaching of Philosophy, Philosophical Practices, Didactics, Philosophy of Education, Learning, School

Contenido

Presentación.....	15
¿Qué es una práctica filosófica?	21
El café filosófico, ¿qué responsabilidad tiene el filósofo?	47
¿Un enfoque de filosofía por competencias?.....	63
Lectura filosófica metódica: un ejemplo de concepto interdidáctico.....	121
Escritura diversificada	131
Referencias.....	139

Presentación

Este libro continúa el proyecto comenzado en 2018 en el Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE), en el cual se desarrolla, desde la línea de investigación «Filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía», un trabajo sobre las prácticas y discursos en torno a cuatro categorías, a saber: la enseñanza de la filosofía, la didáctica de la filosofía, la educación filosófica y el aprender filosofía. El primer libro resultado de la investigación fue *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica* publicado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; el segundo, un trabajo que incorpora la traducción como posibilidad de difusión del conocimiento en otras lenguas, publicado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el año 2019, bajo el título de *Fragmentos: leer, traducir e interpretar*. El tercer libro, publicado por la misma editorial, consolida un balance en Latinoamérica durante los últimos treinta años de producción académica, publicado en 2022 como *Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía*.

Una publicación sobre Michel Tozzi nos ofrece una verdadera síntesis, un panorama lo más completo posible, detallando y precisando en los puntos clave de «las nuevas prácticas filosóficas». Estas prácticas de la filosofía que no tienen necesidad de desarrollarse exclusivamente en Francia, sino que se proponen como una nueva mirada dentro del entorno escolar (desde el jardín infantil hasta la escuela secundaria), y también fuera de la escuela o en formas no escolares (asesoría filosófica y cafés filosóficos). El propio autor, es uno de los principales filósofos en Francia, y hoy, en el mundo, reconocido en su campo de investigación y experimentación para centrarse en las prácticas filosóficas.

La introducción del pensamiento de Michel Tozzi en el contexto boyacense y colombiano, se da mediante traducciones en algunos proyectos e investigaciones resultados de investigación, tales como los presentados en Gómez (2015) y en Díaz & Espinel (2019). El surgimiento y la proliferación de estas nuevas prácticas pueden explicarse por una demanda social de filosofía propia de la contemporaneidad, una era caracterizada por la crisis de significado a la que sigue el colapso de todas las formas de trascendencia en el que el hombre previamente encontró respuesta a sus preguntas existenciales. Una reactivación que requiere precisamente el deseo de difundir la filosofía en todo

el tejido social, una fusión basada en la confianza puesta en el uso de su capacidad para razonar y el pensar por sí mismo.

La didáctica de la filosofía, vista como un proceso en el cual se trabajan diferentes procesos del pensamiento, formación intelectual y media entre capacidades y habilidades filosóficas, permite articular las cuestiones esenciales para el trabajo en el aula de la siguiente manera: *problematización* de preguntas y nociones centrales; *conceptualización* de conceptos (análisis, definiciones y distinciones conceptuales); y *argumentación* de objeciones y respuestas.

Filosofar articula estas habilidades filosóficas básicas en tareas complejas, que constituyen tres habilidades esenciales: *leer* filosóficamente un texto (filosófico o no, corto o largo); *escribir* un texto filosófico (disertación, pero también aplica para aforismos, cartas, diálogos, ensayos, etc.); *discutir* filosóficamente.

Este aprendizaje para filosofar se puede hacer en la clase final, pero también antes, desde la escuela primaria y en todo el plan de estudios del bachillerato, así como en la ciudad o en lo público, trabajando cafés filosóficos, talleres de lectura y escritura filosófica. La didáctica del aprendizaje filosófico examina las condiciones teóricas y

concretas de posibilidad para su implementación, a través de estos diferentes modos de aplicación.

La selección de los artículos traducidos se realizó con base en los tres puntos de investigación de Michel Tozzi, y a partir de ahí se escogieron bajo el criterio de relevancia para la didáctica de la filosofía e inéditos en español.

- 1) Les pratiques de la philosophie à l'école
 - *Qu'est-ce qu'une pratique philosophique ?* (juillet 2009 - WEB - Inédito)
- 2) Les pratiques nouvelles de la philosophie dans la cite
 - *Le café-philos, quelle responsabilité pour le philosophe* (novembre 2001, Diotime l'Agora n°12, CRDP Languedoc-Roussillon et EAN)
- 3) Les trois compétences philosophiques de base
 - *Une approche par compétences en philosophie ?* (mars 2011 - WEB - Inédito)
 - *La lecture méthodique philosophique: un exemple de concept interdidactique* (décembre 2000, Diotime l'Agora n°10, CRDP Languedoc-Roussillon et EAN).
 - *Diversifier l'écriture philosophique* (novembre 2000, Cahiers Pédagogiques n°388-389)

Este libro consolida la traducción de cinco artículos escritos por Michel Tozzi. Sin embargo, se advierte que el ejercicio no es solamente de traducción-revisión, sino de circulación del pensamiento, es decir, se diría que el filósofo está vivo en sus líneas. Los textos cedidos se enmarcan en un artículo de cada una de las franjas de trabajo del autor, por lo tanto, se intenta tener un panorama del trabajo filosófico-investigativo.

Para terminar y preguntarse sobre el futuro, la producción bibliográfica de Michel Tozzi para promueve nuevas lecturas, nuevos estudios y nuevas investigaciones, y evoque el posible impacto de estas nuevas formas de hacer filosofía: una doble contribución a la revitalización del vínculo político más allá del vacío social, una contribución, también reflexión, más ilustrada sobre el sentido de la vida, en su dimensión individual y colectiva.

Juan Guillermo Díaz Bernal

¿Qué es una práctica filosófica?

Hoy hablamos de “práctica filosófica”, de “nuevas prácticas filosóficas” y de “practicante de filósofo”. Como si esta noción de práctica fuera evidente. Sin embargo, en la filosofía nada se da por sentado; empezando por saber qué es realmente la filosofía. Por lo tanto, sería un método saludable el de saber de lo que estamos hablando y si lo que se dice es “cierto”. ¿Qué es exactamente una *práctica filosófica*? Una “práctica” y una “práctica filosófica”.

a) “*Práctica*”: del griego “praxis”, acción. En la práctica está la actividad. Cuando la práctica es humana, es *consciente*, voluntaria, y en general, tiene como objetivo *cambiar concretamente* una realidad, una situación. Se opone así a la teoría (la teoría como un objetivo contemplativo según Platón (1992)). Pero, ¿qué es una “práctica teórica”, como la reflexión? Es una actividad consciente que modifica la visión del mundo de aquel que está en él o de aquellos que participan en esta práctica (esto es lo que sucede a menudo en una discusión con un objetivo filosófico).

Para Aristóteles (1994), una *praxis* determina su fin en sí misma, no subordinándose a un propósito externo, utilitario; por el contrario, estamos en la “*poiésis*”, como actividad de fabricación. La práctica filosófica, incluso en los casos en que se puede remunerar, no está hecha para ella (contrariamente a las pretensiones de los Sofistas): vale en sí misma y por sí misma, en un extremo libremente solicitado, como dice Sartre (2004).

Una práctica también refleja el *ejercicio habitual* de una determinada actividad (el pensamiento está funcionando). Está *contextualizada*, siempre ejercitada en una situación (por ejemplo, en una clase, un café...). Esta no es una acción intencionada, sino “practicada” en *el tiempo*, que se entrena, madura y proporciona una *experiencia*. Es el resultado del aprendizaje. Por lo tanto, desarrolla una habilidad especial que Morin (1992) nombra “competencia”. No es una operación aislada: tiene como objetivo el cumplimiento de un *proyecto*, ya que se refiere a un modelo, un estándar, un uso y, por lo tanto, funciona de *acuerdo con las reglas o principios* que le dan una consistencia, una coherencia propia. Incluso en los casos en que no es consciente de forma explícita del curso de su proceso, procede con una *lógica interna*, conforme a un conocimiento y *saber-hacer* incorporados: proviene de cierto *habitus* (Bourdieu, 2008). La *práctica filosófica reflexiva* de quien piensa (a diferencia

de la *práctica filosófica* de aquel que actúa, que nombramos como *praxeológica*— aunque el pensamiento es de cierta manera una acción), es un *proceso intelectual estabilizado*, que procede con el método (por ejemplo, la mayéutica socrática). El “practicante filósofo”, en este sentido, ha adquirido a través del ejercicio de una actividad filosófica una cierta forma de pensar y actuar.

b) Práctica “*filosófica*”. ¿Qué quiere decir? Podemos enumerar una diversidad de prácticas filosóficas, es decir, *trabajar la noción en extensión*. Estas prácticas pueden diferenciarse, por ejemplo, según:

- *Lugares* (escuela/ciudad; preescolar/primaria/universidad/bachillerato/vocacional/ / Universidad; clase/café/gabinete/empresa; público/privado, etc.);
- el *público* (alumno/estudiante; niño/adolescente/adulto...);
- el *grado de implicación* (alumno del último grado de la secundaria cautivo /participante en un taller voluntario);
- el *grado de institucionalización* (escuela/ Asociación/iniciativa informal).
- los *objetivos perseguidos*: transmitir un conocimiento filosófico (histórico, doctrinal), aprender a filosofar, educar a una ciudadanía reflexiva, etc.

También se puede tratar de *comprender* algunos atributos de las prácticas (este es el propósito de este artículo), preguntando:

- Si se puede *unificar el concepto* de práctica filosófica (subsumiendo esta diversidad de facto bajo una unidad teórica), se podría ofrecer una *definición general*;
- o si la definición de una práctica filosófica depende del *alcance* del concepto (por ejemplo, enseñanza versus animación, kindergarten o SEGPA¹ versus terminal², niño versus adulto, escuela versus ciudad, etc.);
- si este intento es *aporético* (un punto muerto), dada la *diversidad de concepciones* de la filosofía, el filósofo, la didáctica de la filosofía y el aprendizaje del filósofo...

1 Estructura de las universidades que albergan a estudiantes con dificultades de aprendizaje severas y de largo plazo. Una clase de Segpa (sección de educación general y profesional adaptada) da la bienvenida a los jóvenes de 6° a 3° que no dominan todos los conocimientos y habilidades que se esperan al finalizar la escuela primaria.

2 La clase final es, en Francia, el tercer y último año de la escuela secundaria (después de la primera clase). Los estudiantes ingresan normalmente a los 17 años, excepto en casos especiales (repetición para estudiantes mayores, o se saltan clases o nacen al final del año en el caso de estudiantes más jóvenes).

La concepción de la práctica filosófica heredada, y las preguntas que plantea

Una práctica filosófica puede ser, refiriéndose a nuestro patrimonio filosófico:

a) La *práctica reflexiva de un filósofo reconocido* (Platón, Heidegger), que se expresa en su “palabra viva” o sus escritos (cursos, conferencias, entrevistas, obras...): practicar la filosofía, es entonces *desarrollar un pensamiento personal y original sobre los grandes problemas planteados por y sobre la condición humana*, el cual marcará la historia de las ideas.

b) Pero una práctica de la filosofía (piense en los grandes filósofos de la antigüedad), no es sólo una forma de pensar, también es un *modo de vida* (incluso de morir): una *práctica de la sabiduría*, que expresa la conformidad de una conducta con principios de vida, aspirando a la felicidad (mientras que la religión apunta a la salvación): por ejemplo, son figuras de la sabiduría la prudencia (Aristóteles), la virtud (con el coraje de Sócrates o Epicteto), el placer controlado (Epicuro), etc. Y esta manera de comportarse en la vida requiere entrenamiento, “ejercicios espirituales”, como señala Hadot (2006) (trabajo sobre las pasiones, ataraxia, ciertamente, hoy algunos hablan de filo-terapia).

Existe, además, un vínculo dialéctico entre los significados A y B anteriormente citados, la reflexión teórica permite orientar prácticamente la vida: la sabiduría, es indisolublemente un *pensamiento racional* y una *conducta razonable*. Este es el legado y el modelo de lo que, tradicionalmente, se entiende por la práctica filosófica: *la profundidad de un pensamiento y la ejemplaridad de una vida sabia*.

Es fácil entender que la sabiduría –el pensamiento racional o la conducta sabia– se adquiere a través de la formación y la experiencia. Pero, ¿es accesible –en la ley y, de hecho– a todos? ¿Puede aplicarse la práctica reflexiva a cualquiera que intente pensar por sí mismo? Se objetará que, si la reflexión puede ser más o menos desarrollada en el ser humano, el pensamiento reflexivo no es necesariamente filosófico. Se necesita un enfoque racional para abordar las preguntas planteadas a la condición humana que combine el *método* y el *rigor*: lo que distingue a la filosofía (que es etimológicamente desear saber) de la opinión, que ya tiene sus respuestas a preguntas que ni siquiera ha preguntado o examinado; y de la religión, que llama a la fe, y no a la razón, incluso si a veces puede apoyarla (es el rol de la teología). Por otra parte, también hay un pensamiento científico metódico y riguroso, que apunta como la filosofía

a la verdad e intenta como ella dar cuenta de lo real (explicarla).

Definir una práctica filosófica, como práctica reflexiva implica, por lo tanto:

- Definir *el filósofo* en relación a lo que no es: opinión simple sin pensamiento crítico preliminar, o “creencia que...”; fe, o “creencia en...”; ciencia, o certeza basada en la administración de evidencia demostrativa, modelizante o experimental;
- Caracterizar como un *proceso específico al pensamiento*. La dificultad de dar una definición del filosofar es la existencia de diferentes formas históricas y doctrinales de pensamiento de los filósofos: por ejemplo, mayéutica socrática, dialéctica platónica, hegeliana o marxista, el “método” cartesiano, el spinozismo “más geométrico”, lo trascendental analítico kantiano, la reducción eidética husserliana, la disolución lingüística de Wittgenstein, la deconstrucción de Derrida, la “arqueología” de Foucault, la hermenéutica de Ricoeur, etc., cada una de las cuales tiene una legitimidad filosófica reconocida. Por otra parte, si en Occidente hay una mayoría de filósofos del *concepto*, algunos dan un lugar prominente a la *metáfora* (por ejemplo, Plotino, Nietzsche o Bergson), y no todos conceden la misma importancia a la razón (cf. racionalistas versus

empiristas o espiritualistas) ni tienen la misma concepción de su naturaleza (por ejemplo, el entendimiento de Descartes y la razón pura de Kant). De ahí la cuestión de *subsumir esta diversidad de estilos bajo la unidad* del concepto de “filosofar”.

Uno puede, ciertamente, inspirarse en el propio enfoque reflexivo de tal o cual filósofo o corriente: practicar sobre una cuestión un enfoque fenomenológico, hermenéutico, etc. Pero no todo el mundo ha estudiado filosofía o historia de la filosofía, y no ha leído a estos autores. O se dice que sólo los filósofos filosofan (tautología), o que sólo aquellos que están explícitamente inspirados por la filosofía pueden filosofar; o se dice que uno puede filosofar sin necesariamente conocerlos, aunque se recomienda encarecidamente hacerlo. Pero, en este caso, el pensamiento debe tener ciertos requisitos o tender a ellos al menos explícitamente.

En lo que a nosotros concierne, definimos el pensamiento filosófico como: un enfoque de pensamiento comprometido que se ejerce sobre asuntos relacionados con el sentido de mi relación con el mundo, con otros y conmigo mismo, con la comprensión de la condición real y humana, para tratar de entender su significado y analizar estas realidades desde una perspectiva de verdad y explicitación de valores, mediante un enfoque

racional que problematiza su complejidad, conceptualiza las nociones que hacen posible pensar en ella, y argumenta las conclusiones que se buscan para lograrlo.

Desde esta perspectiva, nos parece que somos capaces de decir, que cuando una persona auténticamente (implicación personal) cuestiona el sentido de su existencia y los valores que hacen posible su orientación, trata de dilucidar la relación con el mundo y consigo mismo sobre la condición humana, admite criticar sus representaciones primarias, e intenta dar una respuesta que apela a su razón, entra en una práctica filosófica. Decimos “con un objetivo filosófico” (Pettier & Lefranc, 2006), no para prejuzgar la relevancia y profundidad de su pensamiento, sino para significar que se inicia en un enfoque filosófico.

Filosofar ya no nos parece reservado para aquellos que tienen conocimiento o formación filosófica sino que se vuelve más ampliamente accesible, incluso para los niños que despiertan al pensamiento reflexivo. No obstante, esto implica que durante la mayor parte del tiempo es difícil pensar por sí mismo, y por ello se necesita una ayuda para lograrlo: el papel de un maestro en la escuela puede ser, el de un facilitador o un consultor. Aquí es donde se puede involucrar a la pedagogía o con más precisión, a una *didáctica del aprendizaje del filosofar*, es decir, un método, dispo-

sitivos, ejercicios que ayudarán de la manera más eficiente posible al aprendiz-filósofo a comprometerse en el camino de filosofar como una práctica reflexiva específica.

Las prácticas filosóficas hoy

a) Las prácticas escolares tradicionales

- Hoy, tradicionalmente, una práctica filosófica, es una *práctica de enseñanza* de la filosofía (cursos, explicaciones de textos): *un profesor de filosofía*, en el último año de secundaria o Universidad, es alguien que por su formación se supone posee conocimiento sobre los filósofos, que se juzga capaz de desarrollar un pensamiento construido sobre una pregunta propuesta (la “lección de filosofía”), y desde allí, se considera competente para enseñar a filosofar a los estudiantes o a los alumnos.
- Simétricamente, en este contexto escolar, también es una *práctica de aprender* filosofía y/o filosofar (para el *estudiante del último año* o el alumno que todavía tiene que seguir sus cursos y lee libros): la *práctica* organizada *de un aprendiz-filósofo*.

Estas dos últimas prácticas están *institucionalizadas* (programas, horarios, ejercicios como la disertación o comentario de textos, exámenes,

coeficientes para alumnos; exámenes académicos, concurso de selección para evaluar conocimientos y habilidades del profesorado).

Pero surgen preguntas sobre si estas son prácticas filosóficas *reales*: especialmente si se comparan con el criterio de los filósofos reconocidos, con sus *modelos* de pensamiento:

- ¿De verdad podemos identificar a un *profesor* de filosofía y a un *filósofo*? Tanto la enseñanza como la filosofía era una “práctica filosófica”, en el sentido reflexivo del término. Sin duda existe el precedente de las escuelas fundadas en la antigüedad por un “maestro” (Sócrates para Platón; el Liceo de Aristóteles, el jardín de Epicuro, el pórtico de los estoicos, etc.) y muchos filósofos eran profesores. Pero eran “geniales”. El paradigma tradicional de la enseñanza filosófica francesa evita este tema afirmando que *el maestro es un filósofo que desarrolla su propio pensamiento frente a los alumnos* (todo profesor de filosofía es, en virtud de sus cualificaciones, un filósofo; incluso antes de ser docente, porque la filosofía es el corazón de su identidad profesional; su lección debe ser una “obra”). Sin embargo, queda por demostrar que el filosofar *ante* los alumnos, en el contexto de una enseñanza masiva en la que la relación maestro-discípulo se ha disuelto, se les enseña a filosofar (espe-

cialmente a los más atribulados...): Si este no es el caso, como lo demuestra la experiencia diaria siguiendo las teorías constructivistas del aprendizaje, ¿qué es una práctica de enseñanza filosófica que no enseñe a filosofar? ¿Llegaríamos al punto de decir que *una práctica de enseñanza es filosófica si enseña a otros a filosofar*?

- También se puede preguntar, si el corrector del examen del bachillerato o de la agregación en filosofía ha establecido criterios para juzgar la “esfera pública” de un escrito, ya que da buenas y malas notas. Dado que se puede dar el mismo tema en la primera disertación del examen de bachillerato y el día de la agregación, el concurso de vinculación del más alto nivel para un profesor, se debe concluir (una vez eliminados los problemas de forma de tipo presentación-ortografía-estilo), que hay “*grados de la esfera pública*” en los ensayos, y por lo tanto que se puede filosofar *más o menos* profundamente. La idea de la *progresividad* en el aprendizaje del filosofar proviene de la misma lógica (iniciación al nivel 1 y luego profundizar en el nivel 2, a continuación, la investigación en el nivel 3, etc.). Por lo tanto, una práctica reflexiva podría considerarse filosófica, sin ser ni muy profunda ni original.

Es claro que responder a estas preguntas implica la *definición* que se dará al filosofar como un tipo de práctica reflexiva, para juzgar si tal práctica es filosófica, o bajo qué condiciones se puede participar en una práctica con un objetivo filosófico.

b) Nuevas prácticas filosóficas (NPP)

El tema es real hoy en día, ya que las “nuevas prácticas filosóficas” (NPP) se han desarrollado, ya sea en la enseñanza o en otros niveles del currículo escolar diferentes al último año del bachillerato.

1) En la escuela, en Francia, han surgido formas diversificadas de prácticas filosóficas, con nuevo público escolar en primaria, secundaria (pero también en la escuela secundaria vocacional, con jóvenes en hogares de acogida, etc.); en instituciones, pero por *fuera de programa* (por lo tanto, sin normas institucionales, tales como la necesidad de procesar un programa para evaluar, la nota...). El nuevo elemento es que en la primaria y la secundaria:

- *No suelen ser profesores de filosofía los que enseñan sino, por ejemplo, profesores versátiles [de otras disciplinas]. De ahí el cuestionamiento sobre la formación y las habilidades necesarias;*
- *¿Cuál podría ser una práctica “filosófica” para ellos? De ahí la pregunta: ¿son capaces? ¿Es esto*

posible (lo que se discute con la metáfora de la filosofía como la coronación de la educación secundaria)? (2). ¿sería incluso deseable?

2) Recientemente han surgido *en la ciudad y fuera de la enseñanza*, prácticas más informales, sin marco ni garantía institucional, a menudo llevada a cabo por personas sin diplomas filosóficos o concursos requeridos.

- a) *una práctica de animación filosófica en la ciudad (anfitrión de un café filosófico, un taller de filo de una Universidad popular, en una biblioteca de medios, etc.);*
- b) *una práctica de consulta filosófica, ya sea dual y privada (consultorio), o colectiva en empresa.*

Además del café filosófico, el taller filosófico de una UP (Universidad Popular) son lugares semi-públicos donde viene quien quiere, sin pre-requisitos, sin objetivo de formación explícita, sin currículo y sin pruebas que testimonien un nivel alcanzado.

Esto plantea de nuevo el doble problema de legitimidad mencionado anteriormente. ¿El facilitador para nada o poco entrenado filosóficamente tiene una práctica de animación filosófica? Si el argumento de la formación filosófica es predominante, será necesario conceder que un profesor de filosofía que dirige un café filosófico está haciendo filosofía, y que aquellos que no tienen esta

formación no lo hacen. Y que, por la garantía de su formación, lleva a los participantes a hacerlo, como un maestro en su clase. Lo que desvirtuaría el juicio generalizado de que los cafés filosóficos son sólo el reinado de la opinión: dependería de quién los dirija. Aunque puede haber talleristas filosóficamente autodidactas, como es el caso de quienes se pueden formar fuera de la institución universitaria. A menos que uno sostenga que una práctica de *animación*, contrariamente a una práctica *docente*, no es filosófica y que debe probarse. Uno no enseña en un debate (en el sentido de transmitir el conocimiento como en un curso), está moderando. Ahora bien, la participación en un debate puede desarrollar competencias filosóficas (por ejemplo: la argumentación, etc.).

¿Podemos también argumentar que no puede haber filosofía en un café por el hecho de ser un café? Esto significaría que el lugar determina la naturaleza de la actividad. Ahora bien, Sócrates tenía su actividad en la calle y en el Ágora. Y eligió como interlocutor a los Sofistas, al hecho de las doctrinas filosóficas de la época, pero también a los adolescentes, incluso a un esclavo, que él pretendía conducir al pensar. Ciertamente fue Sócrates. Pero, ¿por qué un animador sociocultural, por ejemplo, acostumbrado a hacer preguntas a los jóvenes, y a debatirlas, que tiene como objetivo la búsqueda común de una verdad en el trasfondo

de la ética comunicativa, no podría llevarlos a producir una reflexión individual y colectiva seria? Se habla de la investigación común, del objetivo de la verdad y de la ética comunicativa: estas pueden ser condiciones favorables (¿necesarias?) de una reflexión filosófica.

El experto en filosofía también insistirá en los procesos de problematización y conceptualización, y así permitirá ir más allá: pero ¿no es necesario descalificar al facilitador sin formación filosófica *ad hoc*? No, si uno admite que hay *grados de esfera pública*, y que incluso, si la filosofía es ruptura con el prejuicio y la conversión de la mirada como Platón dice, esto se hace (contrariamente a su concepción de una visión repentina) durante un proceso de aprendizaje y una *construcción gradual* dentro de una temporalidad adecuada para la reflexividad. No olvidemos también que el participante en un café filosófico, así como la persona que consulta, trabaja a petición propia (voluntariado), sin ninguna *orden* o limitación institucional (como es el caso del alumno, sujeto cautivo a lo imperativo del deber y el examen): garantizando así la plena *libertad de su deseo de filosofar*, una motivación esencial para un compromiso genuino en tal enfoque, y una garantía de su continuidad.

La práctica de la animación filosófica

Queda por definir lo que constituye una práctica filosófica de *animador* o *consultor* (¿en particular por diferencia-oposición con una práctica filosófica de la enseñanza).

¿Qué es una práctica de animación filosófica?

La animación por ejemplo de una discusión con objetivo filosófico (DOF), en una clase o un café filosófico, es el hecho de *inculcar* (*anima* en latín significa el aliento) *una dinámica de pensamiento* (*Animus* significa mente) *en un grupo* establecido como “comunidad de investigación” (Lipman, 2010)” No es un proceso de enseñanza en el sentido de que no se trata de transmitir conocimiento de una manera expositiva, como en una escuela o una conferencia pública; sino de una movilización de los recursos intelectuales de cada participante con el fin de ejercitarlos y practicarlos durante un intercambio interactivo: la práctica de la animación tiene como objetivo demandar la *práctica de participantes*. Es una práctica que hace practicar. Tiene, por lo tanto, un efecto formativo, porque sólo practicando uno adquiere una habilidad.

Puede uno pensar, como Chazerans (2006), que la simple distribución democrática de la palabra entre los participantes, en virtud del diálogo,

es suficiente para iniciar una práctica filosófica, la animación inicial que se utiliza sólo para permitir la cristalización de un pensamiento colectivo, para más tarde ser borrado ante la propia dinámica de los intercambios (¿un animador debe “auto-programar su propia desaparición”, declara?) Tal vez si uno hace la hipótesis del grado de esfera pública: la simple confrontación con diferencia o divergencia, con la alteridad argumentativa encarnada, puede interrogarme, desestabilizarme, moverme. Entonces, se requiere un clima de escucha, de respeto a la palabra del otro y de un interés genuino en lo que se dice: de ahí la necesidad de reglas democráticas de intervención, o aún mejor: de una “ética comunicativa” (Habermas, 1991).

Por mi parte, tiendo a distinguir el papel de “presidente de la sesión”, que gestiona democráticamente la palabra en el grupo, del papel de “animador filosófico”, preocupado por la esfera pública de los intercambios, por la conceptualización de la calidad de su reformulación, por su cuestionamiento nominativo o global problematizante, su exigencia de argumentación cuando se afirma una opinión sin pruebas, o cuando se obstina a un ejemplo.

¿Deberíamos pensar, como Oscar Brénifier, que la garantía de la esfera pública reside únicamente en el animador, que, a través de una mayéutica rigurosa con tal o cual participante, como

a Sócrates, a contradecirse a sí mismo? El “efecto torpedo” Socratico-diogénico puede despertar algo de su “sueño dogmático”, pero también puede empujar a otros a un malestar psicológico que conduce a la confusión intelectual, que es filosóficamente contra productiva. Un “forzar” al otro a filosofar, entonces ¿qué hay de la autonomía de un pensamiento que se busca?

Por mi parte, me parece apropiado promover intercambios entre los propios participantes, trabajando en las reformulaciones de una dinámica de discusión y cuestionamiento abierto, manteniendo las exigencias intelectuales en la animación, pero desde la perspectiva de un *acompañamiento reflexivo*, sobre el trasfondo ético de la confianza en los recursos de los demás – y no de un pasaje desestabilizador a la fuerza.

Por lo tanto, defenderé un *estilo* de animación filosófica, donde:

- la *necesidad de una verdadera animación como una práctica filosófica específica*, donde la práctica de la animación es filosófica porque se basa explícitamente en los requisitos de pensamiento reflexivo: existe en la concepción, “autogestionante” de Chazerans (2006) un rechazo de hecho de la función filosóficamente formativa de la animación, que daría un lugar aparte y superior al animador en el

grupo, cuya reformulación, por ejemplo, cubriría y anularía por decirlo así la singularidad y relevancia del discurso de los participantes. La preocupación democrática no debe prevalecer sobre el requisito de la esfera pública.

- una *animación de acompañamiento reflexivo* no forzada (que ya no me parece una animación real), en la medida en que hace circular una “energía reflexiva” entre los mismos participantes, y no basa la esfera pública de los intercambios en la orientación de un “maestro”. La preocupación por la esfera pública, a menos que se derive en la fantasía del la fantasía del control maestro, no debe obstaculizar la dinámica inherente de la reflexión colectiva: siguiendo a Lipman (2010) acompañar (reflexivamente) el grupo a donde va y añadir sin que vaya tan lejos para cualquier lugar.

La práctica de la consulta filosófica

¿Qué es una consulta como práctica filosófica?

Consultar políticamente, puede ser decidir (por ejemplo: el referéndum es una consulta electoral); reunir opiniones (sondeo, encuesta); o la opción democrática (sincera u oportunista) de una *práctica participativa*. Quien tenga poder puede decidir consultar para no decidir por sí solo, o al

menos recogiendo otras opiniones que tomará, en realidad o aparentemente, en cuenta.

A menudo la consulta (ejemplo de un médico) deriva de un problema personal (o colectivo para una empresa) que surge y no se resuelve (no recurrir como es el caso de la automedicación). Se trata de una relación *con el otro* en el modo de *solicitar*, un *deseo formulado*. Expresa una ausencia, una falta, una incertidumbre, una necesidad de información, una pregunta sin respuesta, un problema que no tiene solución. Es una admisión de un límite a la autonomía, una dependencia explícitamente reconocida de los demás. ¿Qué tipo de consulta? Consulta de una opinión distinta a la suya, *asesoramiento*, diagnóstico, pronóstico, solución... ¿A quién se dirige en la consulta? A un *experto*, un especialista, una persona (un Comité, una obra) que tiene conocimientos y habilidades sobre el tema, un *tema que se supone que sabe* (o a una fuente confiable), que uno está dispuesto a escuchar, ver, saber, decidir, con la que uno está *listo para ser guiado* porque se reconoce una autoridad en la materia. Así, hay tantos consultores como áreas de especialización: consultor en medicina, informática, gestión, derecho, jardinería, filosofía... La consulta puede ser gratuita o de pago.

Me parece útil distinguir:

- la *doble consulta* (entre dos personas, una de las cuales consulta a petición de otro), y privada (pagando o no);
- y la *consulta corporativa*, colectiva (a menudo incorporando en parte la función de animación que acabamos de mencionar), dentro dentro de una organización cuya existencia es obtener beneficios, y un salario contractual por un servicio (es una *orden*).

¿Qué es una consulta filosófica doble privada?

Es una forma de entrevista entre alguien que la solicita (consultado), que se dirigió a alguien supuestamente filosóficamente competente, y que probablemente tendrá en cuenta esta solicitud (el consultor), para que este último le ayude a aclarar una pregunta de la vida personal que es importante para él, y que requiere un tercero cuando no logra hacerlo solo.

Hay una relación con un enfoque terapéutico, si hay una implicación personal fuerte en el problema a tratar. Pero el *cuidado* no se toma en cuenta aquí, incluso si la consulta puede tener un efecto terapéutico (de otra parte). Vinimos a buscar a un filósofo practicante, esperamos de él un enfoque *filosófico*. Sin embargo, un filósofo no piensa por otra persona, sino que puede ayudarlo a pensar por sí misma. Se trata de un *apoyo para pensar racionalmente su problema*, un esclarecimiento que se espera sea útil para la decisión

y la acción. Funciona en y por el consciente y es explícito, no en el inconsciente, incluso si está allí: pero no es el objeto y la especificidad del enfoque. Y en el consciente se trabaja particularmente en y con la *dimensión racional del individuo*.

No cabe esperar de la consulta filosófica que el consultor resuelva el problema del consultado: no es un enfoque directo a la resolución de *problemas*. Estamos en el *análisis*, y no en el *juicio* o en el *consejo*, lo que obstaculiza el análisis. El juicio sobre uno mismo siempre se da en lo *afectivo* (uno se ama y se respeta más o menos), donde la emoción difumina el ejercicio de la razón; y se acompaña de una comprensión *normativa* (comparación con una norma: soy o funciono más o menos bien), refiriéndose al ideal alcanzado o no, en lugar de analizar hechos. El consejo desplaza al consultor: cuando se ponen en mi lugar dice Lacan, ¿dónde me pongo? Depende del consultor sacar las consecuencias prácticas de su consulta, de la aclaración hecha para resolver su problema a partir de los recursos, particularmente intelectuales, solicitados en la entrevista. Así como uno no puede ni debe pensar por otra persona, tampoco puede ni debe solucionar su problema en su lugar. Cuestión deontológica que brinda el acompañamiento, que nunca es indiferencia, sino ayuda; ayuda, pero ayuda donde uno no sustituye al otro en su *libertad de pensar y actuar*.

Este enfoque, por su dominio racional, puede parecer cartesiano, separando la mente del cuerpo, lo racional de lo sensorial, la sensibilidad y el imaginario, incluso lo espiritual: una concepción muy racionalista de la consulta filosófica. Puede haber otros, atractivos en el acercamiento a los sentidos (empirismo), a las asociaciones de ideas, a la narrativa (identidad narrativa de Ricoeur), a la “metáfora viva”, tomando prestado del proceso de gestión mental (la Garanderie), a la técnica de la entrevista de explicitación (P. Vermersch), etc. Cuestión de referentes teóricos, *estilo filosófico* (algunos se inspiran en Sócrates, Michel Weber de Whitehead...). Podemos ver en cualquier caso la diferencia aquí con el objetivo terapéutico.

Los objetivos y métodos también pueden ser muy diferentes: la insistencia en el razonamiento, con miras a una realización, por el consultado puesto en una posición difícil, de sus contradicciones lógicas; acompañamiento por las exigencias de problematización, conceptualización (distinciones conceptuales y convocatoria de definiciones), elaboración de argumentos sobre el trasfondo de la ética comunicativa.

Por lo tanto, el consultor recurre (la competencia que adquirió) a una “*escucha cognitiva*” más que afectiva, sosteniendo la distancia con la emoción expresada para dedicarse al explicitación abstracto del problema, confiando en nociones

para formularlo, que se definirán progresivamente para identificar intelectualmente el problema. Escucha precisa y no flotante, luego reformulación conceptual para devolver un espejo de los comentarios planteados, a la vez que verifica su propia comprensión. E incesante cuestionamiento para definir y distinguir como base para profundizar ciertos caminos que surgen tomando notas para realizar un seguimiento lo más cerca posible de la ruta recorrida, y periódicamente volver a interactuar con el consultor para hacer un inventario. Trabajar también en las alternativas de elección que se proponen, los argumentos que surgen para cada una, o sobre ciertas contradicciones que están expuestas y que conducen a la problematización. Pedir más coherencia en el pensamiento para más congruencia en la acción.

¿Qué concluir?

Una práctica es filosófica si trata de dilucidar racionalmente nuestra relación con el mundo. Establece un significado para entender la verdad, explica valores para evaluar y actuar en cualquier lugar y para cualquier público. Esta práctica requiere en todos los casos, método y rigor.

Pero este requisito puede tomar muchas formas, y dar lugar a prácticas significativamente diferentes: la de un aprendizaje organizado en la

escuela o en la formación, o más informal, en el café filosófico, por ejemplo, durante la oportunidad de intercambios que tienen lugar en él. Este aprendizaje puede ser acompañado de varias maneras: en la enseñanza por un maestro y de manera menos académica por un facilitador.

El enfoque filosófico también puede ser, por sus requisitos, como ocurre en el caso de la consulta una herramienta para pensar mejor un problema personal, sin que necesariamente tome la forma de un aprendizaje. *Enseñar, animar, consultar* son tres formas de práctica filosófica que pueden *ayudar a pensar* por uno mismo. Leer en clase a un autor, conversar con compañeros, escribir sus pensamientos también puede enseñar y aprender a filosofar. El mismo objetivo filosófico, diferentes prácticas.

El café filosófico, ¿qué responsabilidad tiene el filósofo?

Desarrollaré en este artículo tres tesis, sujetas a discusión:

1. Es responsabilidad del filósofo profesional o del profesor de filosofía³ ejercer, fuera de la escuela y en la esfera pública, un papel tanto filosófico como ciudadano: el café filosófico es hoy, en esta perspectiva, una de las oportunidades para aprovechar.
2. *El profesor de filosofía puede ofrecer, dada su formación y sus aptitudes, un aporte específico al café filosófico que, beneficiará a la dinámica ciudadana y reflexiva en ciertas condiciones.*
3. *La práctica del café filosófico puede, a cambio, enriquecer su reflexión personal, y si él enseña,*

3 Por convención vamos a decir ahora “el filósofo”, sin prejuzgar la pregunta: “¿son profesores de filosofía” o “filósofos”?

su práctica docente, en particular la discusión en clase.

El “café-filo” desafía al filósofo en su papel en la esfera pública

En la medida en que este café se autodesigna como “filo”, ¿es legítimo para este desafiar al “filósofo” y que este, a su vez, lo llame “filosófico, como su nombre lo afirma? Se podría pensar que es una cuestión de *práctica* que debe ser examinada por la facultad de juzgar caso por caso, y que sería intelectualmente deshonesto condenar a priori lo que no se sabe. Algunos, sin embargo, acusan diciendo, en nombre de un *principio*: el café no puede rimar con *filo* porque es un lugar de comercio y no de estudio, de consumo de bebidas y de preparación popular de opiniones. Negarse a poner un pie en él sería preservar una cierta idea de la filosofía: romper con la cantidad de prejuicios de la multitud no significa que de la agitación de los lugares comunes pueda surgir la “creación de conceptos” (así filtró cualquier discusión (Deleuze & Guattari, 1997)). Muchos filósofos que estaban dispuestos a experimentar confirmaron lo que ya pensaban sobre lo que podría suceder en el café filosófico: el narcisismo expandido del yo para hablar en público, terrenal en opinión (doxología) y voluntad de llevar a otros a su posición (sofistas).

Paradójicamente, otros filósofos empezaron a participar en debates, incluso para animar o crear cafés filosóficos. Ciertamente no piden una asamblea de participantes, como en una clase de último año, construir filosofía en el sentido doctrinal. Pero piensan que puede ser un lugar donde precisamente se puede trabajar, porque se expresan y se cuestionan opiniones.

“Ir o no ir” divide a la comunidad filosófica misma. En particular, se trata de hacer la pregunta sobre el papel del filósofo en la esfera pública ¿Debería permanecer en la Universidad, donde contribuye al desarrollo de la filosofía actual y a transmitir el patrimonio filosófico a sus estudiantes? ¿Tiene que confinar su acción a la escuela secundaria donde lleva a cabo la tarea de ayudar a los alumnos a pensar por sí mismos y a preparar el examen final del bachillerato? o ¿debería salir del mundo de la investigación y la enseñanza y dirigirse a la gente del común?

El papel del filósofo en la esfera pública es un viejo problema desde los griegos: Diógenes cuestionaba cínicamente a cualquier hombre que pasara en frente suyo, Sócrates practicó la mayéutica en el ágora de Atenas con Menón el esclavo, Platón llamó al filósofo para descender a la caverna y así liberar a los prisioneros, etc. ¿Por qué la impertinencia del filósofo se detendría hoy a las puertas del mundo cerrado de la escuela, y

en el “confortable” salario? ¿Acaso, no tiene un papel que desempeñar en el espacio público y la sociedad civil⁴? El café filosófico podría ser uno de esos lugares de interacción cercana, menos distante que la publicación de libros (raramente exotéricos), o la conferencia-debate organizada en torno a su discurso académico.

El café filosófico es importante, especialmente porque hay un vínculo original entre la filosofía y la democracia. Por primera vez en la Grecia de Pericles, no es más la autoridad que se impone a un grupo, sino el *argumento autoritario*, por y en el ejercicio de una libertad de expresión. Los filósofos de la ilustración se vincularon a la democracia consubstancial para el establecimiento de un “espacio público” que organizó el derecho de expresión de una pluralidad de opiniones. Abriendo así el campo de discusión en el debate, la democracia ofrece al mismo tiempo una legitimidad equitativa a la palabra del sofista que quiere (con)vencer, y a la del filósofo que llama al ejercicio de la razón universal en busca de la verdad. Aquí interviene la responsabilidad del filósofo en el debate democrático: evitar el debate sobre el triunfo de la opinión que prevalece por ser mayoritaria; garantizar la calidad discursiva del debate demo-

4 Marx y Sartre, defendieron por su parte, una intervención política directa y renovaron el problema del “intelectual comprometido”.

crático gracias al requisito del “mejor argumento” (Habermas, 2003) poner la *verdad* racional de la posición antes que su eficacia persuasiva, y establecer la asamblea en una “comunidad de investigación” (Lipman, 2010) y en el contexto de la “ética comunicativa” (Apel, 1991).

¿Qué puede aportar un filósofo al café filosófico?

Este estado reflexivo no es evidente en un debate de ideas. Un simple intercambio de opiniones no garantiza la esfera pública problematizados en lo vivido, el individuo, el contingente. Hablar en público es, además, un *poder*, que se lleva por sí mismo y se ejerce, se mide con otros en una interacción que no sólo es racional y cognitiva, sino afectiva y personal. También social: pone en juego una autoimagen que debe ser conquistada y preservada dentro del grupo, para “salvar las apariencias” (Goffman, 1979). Igualmente, no es suficiente que el debate sea democrático: para que sea de hecho filosófico.

El debate en el café filosófico *se convierte* así en filosófico cuando escapa a la conversación que “asocia” ideas en lugar de articularlas en relación con una pregunta y entre ellas mismas para estructurar una elaboración. Cuando cada posición planteada adquiere el estatus de *hipótesis* cues-

tionable para la validación en un colectivo que se establece como una “comunidad de investigación” (y no meramente confrontación de afirmaciones, incluso tampoco confrontación de personas), sobre temas difíciles.

Es en el *grado de exigencia* de este trabajo en el que puede y debe intervenir el filósofo, pero también cualquier facilitador o participante que muestre una *actitud filosófica*. ¿Qué significa eso? No se trata de modelizar, sino de proponer un “regulador ideal” (Kant, 1993), algunos caminos posibles, ni sistemáticos ni exhaustivos, que pueden ser referentes de “momentos filosóficos”:

- Introducir brevemente la cuestión a través de una *problematización del tema*. Entre otros (por ejemplo, ¿es el amor una ilusión?), las diversas **cuestiones** que hacen que el tema sea un problema filosófico (el amor involucra la relación con el otro); los *conceptos* y relaciones entre estos a desarrollar (amor e ilusión); la definición provisional de un concepto (sentimiento de captura emocional y sexual), la delimitación de su alcance (el amor es de adultos y no de niños), las posibles tesis (el amor una ilusión necesaria), y sus suposiciones (una realidad vivida que no corresponde a su percepción); las *preguntas* subsiguientes (¿podemos amar saliendo de la ilusión del amor?), los *ejes* de reflexión (moral: ¿el amor

ilusorio es egoísta o desinteresado? estética: ¿no es la ilusión del amor que estetiza la relación con los demás? metafísico: ¿es el amor constitutivo de la aparición del sujeto?);

- *Cuestionar* una afirmación, una definición, la pregunta en sí, sus presuposiciones y consecuencias, su propia formulación. Mover la pregunta. Ser desafiado por las preguntas de los demás y trabajar en estas interpelaciones.
- *Conceptualizar* una idea, es decir, evolucionar a partir de su primera definición, volver a plantearla durante la investigación a partir de los debates.
- *Argumentar* racionalmente, basar su punto de vista en los principios y las razones; formular una duda sobre una definición, una tesis, emitir objeciones pertinentes; responder con sagacidad a las objeciones en el mismo plan o cambiando el registro. Discutir con otros y consigo mismo.
- *Analizar un caso específico*, y aclarar el significado de este análisis en relación con el tema. Pero también ir más allá del ejemplo para ganar universalidad en el mensaje (no hablar de amor sólo en términos de éxitos o fracasos personales).
- *Reformular una intervención* para construir filosóficamente un significado. Destacar su vínculo con la pregunta trabajada, y su status

reflexivo: intentar definir un concepto, una declaración de una tesis, un argumento que lo establezca u objeto, la aparición de una nueva idea avanzando en la reflexión (ej.: apertura de otro campo de exploración, cambio de registro) aclaración de una intuición vislumbrada o torpemente formulada, vuelco o cambio de la pregunta. Articular también la intervención con las anteriores: refuerzo de una posición emitida, argumento adicional, tesis opuesta, objeción a una tesis, un argumento, respuesta a un argumento.

- Llevar una intervención de un participante a una *posición* cercana o contraria a la de un filósofo, cuya formulación sea comprensible sin ningún conocimiento de la doctrina (el ejercicio de verbalización es muy difícil, pero muy formativo).
- Hacer *resúmenes* parciales o una recapitulación final reestructurando todo el debate en relación con el tema en cuestión, posiblemente, haciendo eco de la historia de la filosofía, de manera provisional.

Por lo tanto, se trata de apelar esencialmente a los *procesos de pensamiento* propios de cualquier enfoque reflexivo, en particular a un punto de la doctrina filosófica que pudiera enriquecer el debate, cuando se está involucrado con una función particular: introductor del debate, animador,

reformulador, sintetizador, abogado del diablo, etc. Pero esta “vigilancia filosófica” sólo tiene sentido para nosotros si el filósofo es cuidadoso de no cometer abusos, y en particular como los siguientes:

- *Confiscación de la palabra. En el café filosófico, se está en una discusión, no en una conferencia. No estamos en la escuela: no hay ninguna lección que aprender, y mucho menos lecciones por dar. La palabra debe circular lo más ampliamente posible, involucrar al mayor número de participantes, y por lo tanto, debe organizarse por reglas (por ejemplo, en orden, número y duración de las intervenciones), y no porque la calidad de un debate sea juzgada por la cantidad de intervenciones. La palabra no garantiza el contenido del pensamiento, y es el silencio a menudo la condición de la reflexión. Y la igualdad al derecho de expresión no es en modo alguno equivalente al peso filosófico de las posiciones. Porque en este lugar esperamos las contribuciones de los participantes al interés de un pensamiento colectivo que queremos. Y porque la interactividad real con la alteridad encarnada es un poderoso fermento de la autocreación intelectual a nivel individual. Aquí, el filósofo, que es por excelencia el hombre del discurso reflexivo, no debe abusar del tiempo o de su experiencia. Él, no tiene el monopolio de las preguntas, porque una cuestión filosófica es de todos, menos aún el de*

las respuestas, porque una pregunta siempre esconde otra: todo el mundo puede traer al café filosófico su experiencia y sus ideas personales, el saber que le confiere su formación, su profesión o simplemente su vida. Simplemente se espera de él -y es su responsabilidad- una intervención filosóficamente densa, pero breve y clara. Esta es la razón por la que debe evitar:

- *El terrorismo intelectual. Con esto no aludo a la referencia a la cultura y a la tradición filosófica, siempre gratificante si aumenta la inteligibilidad del problema examinado, sino a la reverencia a un autor como autoridad y no como argumento; difusión de nombres, libros y términos técnicos; cualquier pedantería que oscurece el debate en lugar de iluminarlo; y sobre todo, la alusión implícita -sin dar las claves de la comprensión a quién las ignora- a tal autor, a una obra, a un pasaje que evidentemente es conocido por todos, y que permite establecer en un grupo, mediante la conivencia únicamente con los iniciados, el poder conferido por la “distinción” del conocimiento no compartido (Bourdieu, 2016).*
- *Un café filosófico puede trabajar perfectamente con “momentos filosóficos” sin un filósofo en la sala, si el animador y algunos participantes muestran “actitudes filosóficas” como se ha definido anteriormente. Por el contrario, puede trabajar con “perfil bajo” incluso con los filósofos,*

si estos plantean intervenciones largas, académicas e incomprensibles como “sujetos que se presumen que saben”, destruyen el espíritu de la investigación y, con una animación “sociocultural” o una gestión democrática del grupo sin ninguna exigencia intelectual.

¿Qué puede aportar un café filosófico al filósofo?

También, vamos a revertir la pregunta. Si el filósofo puede aportar su especificidad al café filosófico, ¿la especificidad del café filosófico puede aportar algo al filósofo como tal? Pensamos que sí, si él no se limita a desafiar el café filosófico, sino que se deja desafiar por él. Y esto en particular en tres planos.

Dejarse desestabilizar por la opinión

El punto puede parecer paradójico, ya que el papel del filósofo, por el contrario, es desestabilizar la opinión. ¿Qué podría aprender de la opinión alguien que tiene por función cuestionarla?

- Sin embargo, me atrevo a afirmar (testimonio que no es argumento) que el café filosófico desestabiliza mis pensamientos. Ciertas formulaciones de temas me sorprenden (por ejemplo: “¿por qué complicar la vida cuando

es tan corta?”, “¿tienes cien dólares?”): me cuesta comprender la pregunta filosóficamente para conceptualizar tal expresión. Ya no puedo invocar espontáneamente problemas clásicos, autores indispensables sobre el tema, respuestas comprobadas, como cuando se trata de temas del examen de bachillerato. Estas formulaciones requieren que *piense*, porque no han sido formuladas por filósofos o no han sido desarrollados para que sean filosóficamente “tratables”. Me encuentro en la posición del estudiante que el día del examen del bachillerato no tiene las “claves” (de lo que los examinadores también llaman un “mal tema”). Pero allí, ante un tema “no académico”, en lugar de calificarlo como “mal formulado”, me enfrento a él, y me interesa porque no sé cómo conducirlo, porque me provoca un enigma, problema, es decir, la dificultad griega, que es el mejor estímulo para el pensamiento. Y el mismo choque puede ocurrir con respecto a una posición o argumento que no había previsto (existe en la opinión lo “impredecible”).

- “Experiencia modesta”, esta es la experiencia que un filósofo en el café filosófico puede sentir, “virgen” ante ciertos temas planteados por los no-filósofos, pero que tienen para ellos, a menudo con razón, una estaca filosófica. Es esta confrontación con los no filósofos lo que

puede ser roborativo, de la misma manera de la misma manera pero diferente, como aquellas con los grandes filósofos. Cualquier posición de cualquier condescendencia de “aquel-que-no-puede-ser-engañado-en-filosofía”, cualquier desprecio por el pueblo⁵ considerado un “idiota cultural” (erróneamente según Garfinkel), debe ser cuestionado, ya que podrían privar al filósofo de su poder de dudar⁶ de su gusto por buscar y del deseo de aprender. ¿No puede haber una “doxa”, una “obstancia filosófica”? ¿La del profesional de la filosofía incapaz de “asombrarse” (Aristóteles) incluso de la opinión, porque lo condenó *a priori*?⁷

Aprender a escuchar

- *El café filosófico es un lugar (semi) público, donde uno viene y comparte voluntariamente, se le permite ser un animador, y se da a sí mismo reglas de funcionamiento sin normas impuestas. Estamos en la institución. Por lo tanto, un profe-*

5 Sin embargo, esta es la posición de Platón y Nietzsche, por ejemplo, janti-demócratas debido a los aristócratas del pensamiento!

6 Nos sentimos en este sentido más cerca de Sócrates que “sabe que no sabe nada”, o de Descartes que duda de todo. No por el relativismo doctrinal, sino por el escepticismo metodológico.

7 Platón no pensaba que hay “opiniones rectas”, Aristóteles consideraba que lo cuestionable es más del orden de lo probable y lo verdadero, y Descartes que en la moralidad es necesario apearse a las posiciones provisionales.

sor de filosofía está allí como persona, liberado del trabajo asalariado y de cualquier obligación profesional. No tiene que lograr objetivos, procesar un programa, prepararse para una revisión, poner notas, rendir cuentas a un inspector o a los padres de familia de los alumnos.

- Ya que no tiene el objetivo explícito de la formación, puede adoptar una actitud diferente a la del animador: por ejemplo, la de *facilitador*, dejando el debate muy abierto, sin la preocupación de ofrecer un curso académico, “insertando contenido”, introducir la sesión en una progresión, etc.; o *interviniendo* a su propia discreción como participante, desarrollando su posición de acuerdo con los debates, y no con objetivos institucionales.
- Esta “descompresión” con relación a las tensiones externas puede volverlo más disponible a la palabra *de los demás*, que ya no es necesario como con los alumnos aplazar o filtrar según el hilo conductor que se pretende en el curso. La función de reformulador durante cinco años en el café-filo de Narbonne, en la medida en que se trata más de estructurar lo que se dice y fomentar una mayor exploración del tema antes que de proporcionar un contenido, personalmente me enseñó a *escuchar realmente* lo que se decía, a hacer un esfuerzo serio (y esto es un trabajo exigente)

para entender las dos o tres ideas de una intervención, y la forma cómo se articulan entre sí y con el debate en curso. Esto es cuanto más cierto cuanto que estoy liberado por mis cofacilitadores de la presidencia de sesión, quienes distribuyen el tiempo de intervención en un grupo de unas cincuenta personas, y la síntesis a mitad de la misma y al final. Por lo tanto, sostengo la idea de que un filósofo puede aprender a escuchar en el café filosófico, una capacidad muy importante para un maestro en el aula, que más a menudo escucha de los alumnos sólo lo que le es útil para continuar su “lección”.

Participar en los debates.

- *Puede ser una oportunidad para que un profesor de filosofía participe y dirija debates en algunos cafés filosóficos. El modelo dominante de la enseñanza filosófica francesa se basa en un tríptico: la lección del maestro como “obra”, el estudio de los grandes textos, la redacción de las disertaciones. Ni siquiera se habla de “discusiones o debates” en el programa de filosofía publicado en agosto de 2000 (¡a diferencia de la circular de referencia de 1925!).*
- Sin embargo, la hipótesis es que uno puede *aprender a filosofar a través de la discusión*, así como también a través de la lectura y la

escritura filosófica, cuando los debates se expresan con ciertos requisitos intelectuales. La práctica de algunos cafés filosóficos puede ser, por tanto, en lo que respecta a la didáctica oral y a la discusión filosófica en la escuela, descuidada en el momento de enseñar⁸.

8 Este no es siempre el caso. Una serie de profesores de filosofía mantuvieron discusiones después del 68, de las cuales se mantuvieron las recomendaciones sobre el debate de una circular 1977.

¿Un enfoque de filosofía por competencias?

Introducción

La definición de los programas escolares por “competencias”, la orientación de trabajar para desarrollar habilidades es, a nivel mundial, una tendencia actual significativa en la evolución de los sistemas educativos, que están institucionalizando progresivamente este enfoque con profundas consecuencias en la redacción de los programas y la forma como se evalúa a los profesores y la manera de hacer trabajar a los estudiantes.

El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, por ejemplo, han publicado recomendaciones sobre las ocho competencias clave para la educación y la formación a lo largo de la vida, y describen “los conocimientos, aptitudes y actitudes esenciales para cada uno de ellos” (J.O. de 30/12/2006). En Bélgica francófona se publicó un decreto (el 24/7/1997) sobre las competencias,

un marco reglamentario para el desarrollo de todos los programas. La competencia se define allí como una capacidad para implementar un conjunto organizado de saber, saber-hacer y actitudes : que permitan la realización de una serie de tareas. Quebec y el cantón de Ginebra son conocidos por sus avances institucionales en esta cuestión, que no siempre es evidente cuando se trata de su práctica. Por su parte, el currículo común francés implica que en la competencia es necesario “poder movilizar los logros en tareas y situaciones complejas, en la escuela y luego en la vida” (Decreto de 11 de julio de 2006). Los alumnos Los alumnos cuentan ahora con un cuadernillo de competencias para ser validado al finalizar la secundaria.

La filosofía como disciplina escolar se enfrenta a esta evolución: de hecho, el programa actual de la serie general francesa (Acto Administrativo del 27-05-03) tiene una referencia explícita sobre las competencias a desarrollar: Es necesario dejar claro tanto los temas de la enseñanza como las habilidades que los alumnos necesitan para aprender y aprovechar lo que han aprendido [...] es a través de su estudio que ellos adquirirán y desarrollarán las habilidades definidas en el Título III. Que se refiere al “aprendizaje de la reflexión filosófica”, a la “capacidad de analizar”, “capacidad del estudiante para usar conceptos elaborados y reflexiones desarrolladas, y reinvertir en un trabajo filosófico

personal y vivo los conocimientos adquiridos a través del estudio de las nociones y las obras” y a “la capacidad de movilizarse”. Este vocabulario, con su implicación teórica subyacente, es bastante nuevo en la historia de los programas de filosofía.

Por lo tanto, la filosofía es cuestionada, por un lado, como asignatura escolar –al igual que las otras- por las nuevas normas relacionadas con la competencia, por otro lado, la filosofía es concebida como un enfoque reflexivo crítico de los desarrollos sociales y escolares que debe reflejar este nuevo paradigma (particularmente en la filosofía de la educación): ¿es legítimo el enfoque basado en competencias en filosofía, o debe ser prohibido? ¿Puede contribuir a la reflexión didáctica de la disciplina? ¿Tiene algún aspecto beneficioso, tanto para los estudiantes como para el profesor, desde una perspectiva de aprender a filosofar? Y si fuese deseable, ¿cuáles son sus posibles excesos y cómo evitarlos?

La metodología teórico y práctica del enfoque de competencias

A) La cuestión de la definición del concepto

El concepto de competencia se introdujo en los mundos profesional y educativo desde hace muchos años (los años 60 y 70 en los programas

de educación profesional, los años ochenta para el segundo año de secundaria (Liceo), e integrado en el llamado “enfoque por competencias”. Este concepto sigue siendo objeto de discusión en la investigación, particularmente en las ciencias de la educación: la definición exacta del concepto y la metodología del enfoque por competencias; es también un tema controvertido en la psicología cognitiva y en la noción didáctica de competencia transversal. Se cuestiona la relevancia de su institucionalización (programas que cuando se escriben se pone un verbo de acción delante de un contenido); su uso en el aula (donde a menudo se confunde con un simple objetivo o con un conocimiento procedimental) etc. Este concepto no está suficientemente establecido y, por lo tanto, debe utilizarse con precaución epistemológica y metodológica. La investigación actual en Francia se enfoca desde la perspectiva de la psicología cognitiva y de la ergonomía laboral no anglosajona. Desde un punto de vista filosófico, el concepto ha sido contrastado por algunos con el de *hexis* (una disposición adquirida y duradera a través de una praxis renovada) de Aristóteles (1997), pero éste dio una dimensión ética a este tipo de segunda naturaleza; por otros al *habitus* de Bourdieu (2008), pero éste, distinto de lo habitual, es más bien inconsciente.

Entre las definiciones que circulan se encuentran algunos ejemplos francófonos de investigadores reconocidos en el campo de la educación. Una competencia es:

- *“La capacidad de asociar una clase de problemas identificada exactamente con un programa de procesamiento específico” (P. Meirieu, 1989).*
- *“Una capacidad eficaz para responder a una gama de situaciones, que somos capaces de dominar porque tenemos tanto el conocimiento necesario como la capacidad de movilizarlo sabiamente, de manera oportuna, para identificar y resolver problemas reales (Perrenoud, 2010). También afirma que “se trata de abordar una situación compleja, de construir una respuesta adecuada sin extraerla de un directorio de respuestas preprogramadas”.*
- *“Un conjunto integrado y funcional de saberes, saber-hacer, saber ser y saber-devenir, que permitirán, ante una categoría de situaciones, adaptarse, resolver problemas y llevar a cabo proyectos” (Romainville & Gentile, 1990).*
- *“Un saber actuar complejo basado en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de un conjunto de situaciones” (Tardif, 2006)*
- *“Ser competente significa poder movilizar un conjunto integrado de recursos, para resolver*

situaciones problemáticas” (Gérard, 2008). O bien: “Alguien es competente cuando, puesto en situaciones que implican resolver un cierto tipo de problema o realizar una serie de tareas complejas, es capaz de movilizar eficazmente los recursos pertinentes para resolverlas o realizarlas, de acuerdo con una cierta visión de la calidad”.

Es una concepción dinámica de la competencia en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes, utilizando la contextualización de los procesos, su descontextualización necesaria para la transferencia de adquisiciones, y su recontextualización en nuevas situaciones. Una competencia desarrolla así una “inteligencia situacional” (Jonnaert, 2009). Talbot (2008) señala, que el enfoque por competencias es un enfoque socio-constructivista, lo que significa que la actividad del estudiante se entiende como esencial para el aprendizaje son los estudiantes los que desarrollan sus competencias, en particular reinvirtiendo conocimientos.

B) Los elementos de la definición

Aprenderemos de este enfoque -y esta será la definición que se probará en el aprendizaje filosófico- que somos competentes cuando “podemos movilizar recursos internos y externos de una manera integrada para llevar a cabo un tipo de tarea en nuestra actividad, en una situación

compleja y nueva”. Esta definición incorpora una serie de elementos recurrentes en los investigadores. Por ejemplo, en la clase de último año, un alumno es considerado competente en filosofía si sabe cómo escribir una disertación correctamente el día del examen final de bachillerato.

Ahora bien, son necesarias algunas precisiones: una habilidad no es innata, pero se aprende por la formación, es el resultado de un proceso de adquisición y aprendizaje que lleva tiempo.

La competencia no se opone al conocimiento, ya que implica su movilización. Se toma el conocimiento en serio. Por ejemplo, ser competente en disertaciones filosóficas generalmente implica el conocimiento de los autores. Pero el conocimiento no es suficiente para definir una competencia: puedo conocer la tabla de multiplicación o tal regla gramatical (conocimiento declarativo), sin saber hacer multiplicaciones o usar correctamente la regla en una oración (saber-hacer de orden procesal). Recitar la doctrina de un autor sin ponerla en perspectiva de la pregunta que se hace no es apropiado en una disertación filosófica. Por lo tanto, es necesario distinguir una competencia (que implica un “saber vivo”) de un saber descontextualizado, inerte, aislado de las tareas y situaciones.

Una habilidad se cumple en acción (es un “saber actuar”), y esto es lo que la distingue del conocimiento. Conecta el conocimiento con el poder que este da; es una herramienta de emancipación. Lo que importa es la movilización en acción (en situación o contexto), de los conocimientos, los procedimientos y los procesos (hacer una disertación en una situación: en casa o el día del examen final bachillerato, y en el contexto de un tema en particular, etc.). La competencia es “saber movilizar”. No se trata simplemente de emplear procedimientos automatizados.

Pero es necesario movilizarse “sabiamente y en el momento adecuado”. Existe una conveniencia para apelar a tal y cual recurso en relación con tal tarea que, en lo que consiste el saber hacer del saber movilizar. Como resultado, el enfoque por competencias puede parecer más ambicioso que la simple transmisión de conocimientos.

En esta movilización, se convocan varios recursos, se combinan y articulan, se utilizan en sinergia, de manera proporcional a su integración individual y colectiva. Por ejemplo, una disertación aceptable, implica la implementación de un conocimiento lingüísticos, lexical y semántico, y la mayoría de las veces el conocimiento de conceptos, autores, otros conocimientos disciplinarios, la referencia a un curso, la experiencia personal, el

saber conceptualizar y argumentar, el análisis de un ejemplo, un *habitus* para ordenar ideas, etc.

Por recursos internos, podemos entender conocimiento, saber-hacer, saber-ser (en el currículo común francés, se habla más bien de conocimientos, capacidades, actitudes), experiencias... estos recursos pueden ser cognitivos, sociales, corporales.

Los recursos externos para un alumno pueden ser el profesor, los compañeros de clase, un curso, un texto, un libro, una herramienta, la Internet, etc. Los recursos pueden ser humanos o materiales.

Tampoco una competencia es un objetivo, en el sentido de la “pedagogía por objetivos”, porque no divide indebidamente el conocimiento o el saber-hacer, y siempre convoca una tarea compleja, no parcelada, cortada en rodajas, que hace y da globalmente un significado y un propósito a las actividades escolares. Por lo tanto, a través de la motivación, puede ayudar a reducir el fracaso escolar.

Una competencia no se puede ver, a diferencia de un desempeño. Su referencia teórica es constructivista, no conductista. Implica operaciones mentales complejas. El enfoque de competencia tiene como objetivo reemplazar el paradigma P.P.O (Pedagogía por Objetivos),

que ha demostrado sus limitaciones teóricas y sus excesos prácticos. Por nuestra parte, hemos formulado quince objeciones a su aplicación a la filosofía (Tozzi, 1992).

Una competencia se puede desarrollar por sí misma, pero también convertirse en un recurso para otra habilidad (por ejemplo, se necesita “saber leer un texto” para “leer un texto filosófico”). Todo depende de cómo mueva el cursor, de lo específico a lo más global o viceversa.

Este enfoque en sí mismo suscita críticas. Hace parte, como diría Max Weber, parte de la racionalización de las relaciones humanas, en este caso de la acción educativa, busca la eficacia de los resultados académicos y se opone al conocimiento desinteresado. Desplazaría en primacía y cantidad el lugar del saber, el papel de los principios de la transmisión del conocimiento en la escuela, especialmente aquel que no es de uso inmediato, social o económico, y lo instrumentalizaría al servicio de las competencias (incluso se ha llegado a hablar de “analfabetismo cultural”). Esta concepción utilitaria del conocimiento está, de hecho, vinculada a la lógica de la empresa, importada al campo de la educación, junto con la evolución del mercado de trabajo (Rey, 1998). Algunos, como Hirtt (2010), añaden a estos argumentos que no puede pretender provenir del constructivismo y la pedagogía acti-

va, y que conducen a una burocracia rutinaria en la práctica de la evaluación, e incluso refuerzan la desigualdad social.

No discutiremos de manera general el enfoque por competencias en este artículo; ni abordaremos la difícil cuestión de las “habilidades transversales”: el enfoque generalista de Piaget desde las “etapas de desarrollo” determinadas por las habilidades generales que pueden transferirse de un área a otra (por ejemplo, el razonamiento hipotético-deductivo a la edad de 10-12), se opone hoy a la visión cognitiva de las didácticas disciplinares donde las habilidades adquiridas en un campo son difícilmente transferibles a otro debido a su especificidad. Simplemente intentaremos, como especialista en didáctica de la filosofía, ver si este enfoque puede ayudar a los aprendices-filósofos.

El enfoque por competencias en clase de filosofía

Proponemos definir la “competencia filosófica” de un alumno (reflexión didáctica en el contexto de la escuela, y también tendremos que hablar sobre las habilidades del profesor de filosofía para promover el desarrollo de estas competencias en los alumnos) como un “saber-filosofar” que significa “pensar por uno mismo” (lo que no significa ser absolutamente original, sino tomar el control del

pensamiento, volverse intelectualmente autónomo, desarrollar reflexividad sobre las preguntas que se hacen sobre la condición humana). Esta es nuestra definición de competencia -movilizar recursos internos y externos de manera integrada en un tipo específico de tarea compleja y novedosa. Echemos un vistazo a los diferentes elementos de esta definición en filosofía, para ver si resulta pertinente.

Las tareas específicas para desarrollar y validar una competencia filosófica están para el caso francés institucionalizadas: escribir una disertación, hacer el estudio ordenado de un texto propuesto (cuyo conocimiento del autor no es absolutamente necesario), explicar oralmente un fragmento de texto que se supone conocido.

Se trata de tareas y actividades complejas, ya que implican la movilización de recursos diversos y combinados. Las actividades se llevan a cabo en una tarea cada vez similar en su totalidad (por ejemplo, hacer una disertación), pero cada vez diferentes según el tema abordado (la pregunta cambia). En este sentido, son nuevas cada vez, incluso si pertenecen a la “familia de situaciones” o al género académico: disertación filosófica. La situación en la que se propone la tarea es en sí misma inédita: no es lo mismo, en lugar y tiempo, hacer un ensayo “en casa” o “en el pupitre”.

Los recursos internos de un alumno de filosofía pueden ser diversos. Se derivan del conocimiento (teórico y de experiencia), del saber-hacer y de las actitudes asimiladas por el alumno en la escuela y en su vida.

A) Conocimiento diverso en naturaleza y origen

- *Del saber de naturaleza filosófica: doctrinas filosóficas (platonismo, kantismo...), o elemento de doctrina (duda cartesiana, dialéctica hegeliana); corrientes filosóficas (idealismo y materialismo, empirismo y racionalismo, estoicismo y epicureismo); contenido de una obra (El Manifiesto del Partido Comunista de Marx), o un extracto (la pieza de cera de Descartes, el desconcierto de Agustín en la definición del tiempo...); problemas clásicos (la teoría del conocimiento, la cuestión de la existencia de Dios); contenido sobre conceptos (verdad, libertad); “puntos de referencia” en el sentido de los programas actuales de clase de último año (distinciones conceptuales: absoluta/relativa, abstracta/concreta...).*
- *Las clases del profesor de filosofía.*

Conocimientos generales y culturales adquiridos fuera de la escuela (concierto, museo, lectura, deportes de equipo, televisión, internet, etc.) o con motivo de otras disciplinas escolares: la historia de ideas, literatura (Cicerón o Lucrecio en

latín, en Francia La Ilustración, el Teatro de Sartre o Camus, Shakespeare en inglés o Cervantes en español), las artes y la historia de las artes, Grecia en griego o historia, la demostración en matemáticas, la física de Newton o Einstein, la teoría liberal en economía, las instituciones, los valores republicanos, la legislación en educación cívica, etc. Esta cultura es una base y un apoyo a la reflexión

- *La experiencia personal del estudiante, vivencias más o menos analizadas sobre el amor, la amistad, la creencia, la belleza, el cuerpo, etc.*

B) El saber-hacer, las capacidades

Para escribir una disertación, hay que saber dominar, es decir, saber cómo aplicar en una situación contextualizada una serie de códigos léxicos y semánticos (capacidad lingüística en ortografía y sintaxis), y más ampliamente una capacidad de comunicación (no para escribir para uno mismo en lo implícito, sino para apuntar a un destinatario para ser entendido, y más precisamente por un evaluador con sus criterios).

También deben implementarse procedimientos propios del tipo de “género académico” típicamente francés de la disertación (Chervel, 1995): hacer un plan, con una introducción que plantea el tema, un desarrollo ordenado con dos o tres partes, una conclusión.

Además de estos aspectos formales, existen requisitos disciplinarios específicos, desarrollados y prescritos en los manuales de método para hacer disertaciones: la introducción debe problematizar la pregunta (detrás de la pregunta, dónde están el problema y sus implicaciones, las dificultades para resolverlo...), deben, por ejemplo, sustentarse diferentes puntos de vista, la conclusión debe resumirse y luego abrirse para prolongar la pregunta; dependiendo sobre todo de la formulación del tema, existen diferentes tipos de plan posibles, detallados en publicaciones *ad hoc*, etc.

Por nuestra parte, lo que nos parece filosóficamente decisivo es la implementación, más que los criterios o procedimientos formales, de ciertos procesos de pensamiento que dan una apariencia, un objetivo filosófico a la “tarea” (la elección de este término requeriría una elaboración considerable).

Tres procesos son particularmente estructuradores para un pensamiento que pretende ser filosófico (Tozzi, 2005).

Primer proceso: la *problematización*, o la capacidad de cuestionar los significados (“¿Vale la pena vivir la vida”) o la verdad (“¿Son las cosas como nos parecen?”); dudar, cuestionar las opiniones de uno (“Creo en fantasmas, pero ¿tengo razón?”), que a menudo son prejuicios (declaraciones hechas

antes de que hayan sido pensadas); considerarlas como hipótesis más que como tesis; volver de una afirmación a la pregunta a la que se responde implícitamente, o descubrir las presunciones de una tesis y verificar su relevancia (Argumentar que “Dios es bueno” implica que existe, ¿es eso cierto?); cuestionar las propias representaciones de un concepto (si digo: “La libertad es hacer lo que uno quiere”, ¿qué consecuencias trae?); explicar si y en qué una pregunta (“¿Cuál es el sexo de los ángeles?”) o una noción (“¿Es el inconsciente una hipótesis científica?”) plantea filosóficamente un problema...

Segundo proceso: *conceptualización*, o capacidad de definir de manera comprensiva una noción (“El hombre es un animal racional”), desde su representación (“La verdad es lo que es”) para desarrollar el concepto, especialmente con la ayuda de distinciones conceptuales (aquí verdad y realidad).

Tercer proceso: *argumentación* o capacidad para sustentar y validar una tesis u objeción con razones debidamente sólidas y argumentos racionales (“Dios existe porque un ser finito no puede haber generado la idea de un ser infinito”, o “Es porque es imperfecto que el hombre imagina un ser perfecto”).

Estas tres “capacidades filosóficas básicas” son útiles en tareas filosóficas complejas, como escribir una disertación, porque es su implementación en un tema dado lo que garantiza la presencia efectiva de la reflexión personal del estudiante.

C) Actitudes o formas de ser

Las actitudes filosóficas pueden ser intelectuales o prácticas. Para Sócrates, la actitud existencial filosófica por excelencia es el valor frente a la muerte; para un estoico, la capacidad de cambiar cualquier representación perturbadora de las cosas; para un epicúreo la preocupación por disfrutar sólo los placeres naturales; para Spinoza el aumento gozoso de su poder para ser; para Kant el actuar éticamente sólo por deber; para Marx la transformación colectiva del mundo, etc.

Se trata de posturas filosóficas prácticas en y ante la vida que requieren entrenamiento (Hadot, 2006). En cuanto al “pensamiento por uno mismo”, en el que hemos centrado didácticamente nuestra concepción de la competencia filosófica académica, las posturas son bastante intelectuales, muy difíciles de distinguir de los procesos anteriores: tal vez se podría hablar de tal vez se podría hablar de autonomía de juicio, de pensamiento crítico, de iniciativa y de creatividad en la reflexión, de confrontar genuinamente una pregunta desde una perspectiva ética del pensamiento (abordándola

intelectual y personalmente, no sólo porque se trata de una tarea escolar calificada)...

Los recursos externos que se pueden movilizar para hacer una disertación de filosofía “en casa” pueden relacionarse en una lista (sin juicio de valor): las personas, : especialmente el profesor, en la escuela secundaria o en un curso particular si uno se lo puede financiar, pedir asesoría; los compañeros de clase, familiares, amigos con los que el tema puede ser discutido informalmente.

También, el conocimiento, que se puede encontrar en los cursos y libros de texto de otras disciplinas, o a través de una búsqueda documental en Internet sobre una noción, un autor, un problema.

Por último, las herramientas, como el curso del profesor en el que se puede profundizar, el manual de filosofía que se ocupa del concepto del programa escolar de filosofía, o una colección de textos; un libro sobre la metodología de la disertación, etc.

Para las tareas de clase o el examen, obviamente será necesario confiar principalmente en sus propios recursos internos...

d) Movilización de recursos

Para llevar a cabo la tarea compleja y siempre renovada de la disertación, será necesario “movilizar estos (sus) recursos”. ¿Qué es la movilización de recursos?

Por ejemplo, si tenemos que pensar en una disertación sobre la necesidad de un contrato social (“¿Es necesario un contrato para que los hombres puedan vivir juntos?”) sería conveniente: “utilizar” el conocimiento disponible en su propia memoria (el contractualismo en filosofía política, las teorías de Grotius, Hobbes, Rousseau o Rawls, por ejemplo, en una obra o extracto particular), filosóficos o de otro tipo (ejemplos históricos y jurídicos de la Constitución y las leyes, economía del contrato de trabajo o del contrato comercial...); apelar a las infracciones “legales o reglamentarias” conocidas del contrato (código penal, violación más general de las leyes y normas con escala de sanciones previstas; posibles técnicas de mediación en caso de conflictos), etc.

Piénsese también en ejemplificar la cuestión del contrato a partir de sus conocimientos previos, pero también de sus experiencias, por ejemplo, la del reglamento interno o de “vida de la clase” de su establecimiento educativo, del contrato firmado durante un “pequeño trabajo”, etc.

Piénsese igualmente en la implementación de los procesos de pensamiento, de habilidades intelectuales: de problematización (cuán importante es este tema para la condición humana, cuáles son las cuestiones planteadas, ¿por qué esta pregunta es un problema?, cómo formular este problema, ¿por qué es difícil pensarlo teóricamente y resolverlo prácticamente?); de conceptualización (¿Qué es un contrato? ¿El “contrato social”? ¿Qué significa vivir juntos? Distingamos entre el hombre en estado de naturaleza y el estado de cultura, antes y después de un (el) contrato; 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 perjudicial, porque por sus limitaciones impide el libre desarrollo de la economía).

Estos procesos de pensamiento no existen sólo en la filosofía (también se problematiza y conceptualiza en la ciencia, se argumenta en [francés]), pero tienen un uso específicamente filosófico: un problema científico es distinto de un problema filosófico por su campo de referencia y formulación; la ciencia no puede resolver ciertos problemas filosóficos (por ejemplo en la ética o la política), y viceversa; ella tiene sus propios medios específicos de administración de evidencia (demostración, experimentación), mientras que la filosofía sólo puede expresarse en el lenguaje

natural; la argumentación racional filosófica, a diferencia del francés, se dirige en su tradición racionalista exclusivamente a la comunidad racional de las mentes, es decir, al público universal, etc.

Por último, se debe tomar la cuestión en serio, porque nos concierne personalmente por tal o cual razón (por ejemplo, mi empleador no me pagó en su totalidad lo que se me debía, y no respetó el contrato); porque está en el centro de la actualidad política y económica (las amenazas al contrato intergeneracional de pensiones conducirían a una injusticia que desfavorecería a los menos afortunados); y porque en términos más generales involucra la condición humana.

En fin, cabe señalar que la situación en la que se lleva a cabo la tarea es compleja y nueva.

Pero, ¿en qué consiste la operación cognitiva de la “movilización de recursos”? Hacer balance de los recursos disponibles sobre un tema mediante un escaneo de su propia memoria es ciertamente útil (¿cuántos alumnos al final de la prueba del examen de filosofía en el bachillerato francés dicen: “!Oye, no pensé en nada en el texto de Rousseau que estudiamos, justo en el desarrollo del tema!”); pero simplemente pensar en los recursos no es suficiente para movilizarlos; la teoría de Rousseau puede ser invocada y, sin embargo, no ser puesta en la perspectiva del tema; recitar el contrato

social según Rousseau demuestra que uno tiene conocimiento, pero reproducir de memoria sin integrar ese conocimiento a la pregunta formulada también podría perjudicar al candidato (se puede incluso preferir una reflexión real sin referencia a autores a una pila de doctrinas donde se ha perdido el sentido de la pregunta inicial llenando páginas enteras; el ideal es obviamente tener un buen uso del conocimiento comprendido más que aprendido). Del mismo modo, por mucho que el uso de la experiencia personal sea relevante como medio de análisis o ejemplificación de una tesis, esta se vuelve anecdótica en su contingencia si está encerrada en una narrativa que no da sentido al tema.

No es fácil definir qué es una movilización adecuada de recursos, es decir, ¿cuál es la mejor opción para la tarea específica propuesta? Debe haber una teoría cognitiva de la movilización, y más específicamente una formalización (procedimiento y proceso) de la movilización filosófica de los recursos. Perrenoud (2010) da una pista evocando las nociones piagetianas del esquema (esquema simple y complejo), apelando al psicólogo neopiagetiano Gerard Vergnaud (Plaisance & Vergnaud, 1993).

Esta comprensión de los procesos de movilización podría ayudar a los alumnos en su actividad frente a la tarea, una actividad real que sigue

siendo una caja negra, de la que sólo vemos el resultado, el producto verbo-conceptual (más o menos exitoso/fallido), y no el proceso cognitivo (¿qué pasó en la cabeza del alumno?) ... Es un trabajo didáctico por realizar, poco explorado hasta ahora, y que podría facilitar esta movilización.

Sobre todo, porque los recursos necesarios son múltiples y combinados. Para tratar, por ejemplo, el tema del contrato, se puede necesitar tanto del conocimiento ortográfico como el de la gramática para escribir correctamente, del conocimiento sobre Hobbes, de su propia experiencia en contratos, de los procesos de pensamiento, de la manera de abordar la pregunta, etc. La movilización no es sólo el uso de los recursos, sino la capacidad de relacionarlos.

Por ejemplo, ya en 1992, demostré la tesis según la cual los procesos de pensamiento son estrechamente interdependientes, y se articulan entre sí; no se puede movilizar los unos sin los otros: conceptualizar es definir, y así tratar de responder a una pregunta sobre una noción (“¿Qué es el amor? El amor es...”), argumentar es a menudo justificar una respuesta (una tesis) a una pregunta (Pregunta: “¿Debería restablecerse la pena de muerte?”; Tesis: “No”; argumento: “: no se puede culpar a alguien por haber quitado la vida a otro y quitarle la suya”); o justificar racionalmente una definición: “Se puede decir que el hombre es un

‘animal razonable’ (es a la vez una definición y una tesis, una definición defiende una tesis sobre una noción), porque a diferencia de otros animales, él es el único que posee una razón”) Cuestionar, definir, argumentar son de hecho operaciones mentales distintas, pero estrechamente entrelazadas.

Cómo articular estas habilidades, conocimientos, experiencias, etc., sobre un tema específico, es una de las cuestiones centrales de la didáctica de la enseñanza del filosofar. Porque los recursos deben ser integrados por el filósofo aprendiz e integrados entre sí para contribuir a una disertación filosóficamente aceptable. Recordemos que un conocimiento es asimilado como saber por un sujeto cuando se comprende (no sólo se aprende) y se memoriza, pero sólo se integra desde la perspectiva de una competencia, cuando permite la correcta realización de una tarea compleja en una nueva situación (de lo contrario, es sólo contenido en un marco de memoria restaurada).

Hasta ahora hemos razonado en el contexto de la enseñanza institucional francesa de la filosofía en la clase de último año de bachillerato, con sus programas y pruebas de examen. Un enfoque basado en competencias implicaría en esta perspectiva: la apropiación del contenido filosófico por parte del alumno (incluyendo nociones, proble-

mas, textos, doctrinas, puntos de referencia), lo que tradicionalmente -y a menudo principalmente, y a veces exclusivamente- intenta hacer el profesor de filosofía; el desarrollo de capacidades de problematización, conceptualización y argumentación, particularmente a través de ejercicios específicos de naturaleza compleja, porque se trata de procesos de pensamiento requeridos en tareas de carácter filosófico; la formación para articular estos procesos a través de situaciones *ad hoc* y, en última instancia, disertaciones, porque: entrenarse en un solo proceso no es necesariamente suficiente para articularlo a los otros; la capacidad de movilizar sus propios recursos: conocimiento (filosófico o no), estos procesos de pensamiento, experiencia personal, desde la perspectiva de tareas complejas sobre diversos temas.

Los tres últimos puntos, que suponen una verdadera actividad intelectual por parte del alumno, implican que las dinámicas en el aula deben incluir más que solo clase y estudios de textos (que a menudo siguen siendo conocimientos puramente declarativos para el estudiante, comprender/aprender), o correcciones de disertación (consejos, prescripciones, que rara vez son eficaces para la actividad real de un alumno cuando tiene que superar un obstáculo).

En resumen, estamos menos en una lógica dominante de transmisión de contenido (aun-

que necesaria), y diversas formas de escritura que reflejan menos rigidez en la naturaleza de ese programa, el cual se desarrolla a lo largo del bachillerato francés en una lógica de aprendizaje, donde un contenido toma todo su significado sólo movilizado en y a través de una actividad, y donde es necesario implementar para lograr una tarea filosófica (por ejemplo, una disertación) el saber-hacer de proceso de pensamiento, las actitudes o posturas filosóficas, la comunicación, etc.

Esto implica en el profesor una evolución significativa en la práctica de enseñanza de la filosofía, que hasta ahora apenas se ha basado, a pesar de las alusiones en los programas, en un enfoque basado en competencias, en sus prescripciones jerárquicas, su educación inicial y continua, más generalmente en su cultura profesional, e incluso que se oponen ferozmente a él (en particular por su antipedagogía). Esta necesaria actualización pedagógica y didáctica ha sido el hilo conductor de nuestra investigación desde 1988.

El enfoque por competencias para el aprendizaje del filosofar

A) Enmarcando el concepto

El primer paso (1988-1998) fue proponer un marco teórico y perspectivas de práctica en la

clase de último año, con miras a una “didáctica del aprendizaje del filosofar”. El uso del término “didáctica” se refiere a la elaboración progresiva, por investigadores especialistas en didáctica desde la década de 1970, con la introducción de IREM⁹ en matemáticas, de las didácticas disciplinarias: se trataba de adaptar los contenidos y las metodologías propias de la disciplina para trasponerlas didácticamente, de manera que fueran accesibles al alumnado, poniéndolas a su alcance según su edad y nivel, al tiempo que integraba en su aprendizaje una serie de contribuciones científicas sobre el desarrollo intelectual y emocional del niño, los procesos de aprendizaje, la psicología cognitiva, del desarrollo mental, diferencial, la investigación sobre evaluación, pero también : las neurociencias (especialmente, neurofisiología del cerebro), la sociología del currículo, etc.

Luego hablamos de “aprendizaje” del filósofo, para concretar la intención didáctica en el aprendizaje del alumno, el trabajo del maestro es organizar este proceso de aprendizaje para el “filósofo aprendiz”. Por último, mencionamos el “filosofar” (lo que los programas llaman “reflexión

9 Un Instituto de Investigación en Educación Matemática (IREM) es un centro de investigación y formación universitaria dedicado a la didáctica de las matemáticas. Los IREM reúnen a los maestros de educación primaria, secundaria y superior para realizar una investigación conjunta sobre educación matemática y brindar capacitación docente basada en la investigación.

filosófica”), para enfatizar el tipo de actividad a la que se dirige el alumno: aprender a pensar tanto como sea posible por uno mismo distanciándose de las ideas preconcebidas a través del ejercicio crítico de un juicio racional informado.

Ya en 1992, a partir de un seminario de dos años con profesores de filosofía francesa (1988-1989), esbozamos una definición de filosofía didáctica (y no estrictamente filosófica, ya que sigue siendo imposible de encontrar un consenso filosófico sobre qué es la filosofía y el filosofar), que nos pareció operativa para la clase para el grado de último año francés: Filosofar debe tratar de articular cuestiones relativas a la condición humana (nuestra relación con el mundo, con los demás, nosotros mismos) en un enfoque auténtico de la búsqueda del significado y la verdad, procesos de problematización de cuestionamiento, conceptualización de nociones y argumentación de tesis y objeciones. Estos tres procesos de pensamiento nos parecen capacidades filosóficas básicas que se combinan en tareas complejas para desarrollar habilidades filosóficas de lectura, escritura y discusión.

En los años siguientes, nos encontramos con un proceso de didactización de la enseñanza de la filosofía en Francia muy diferente a como sucede en otros países. Luego propusimos empíricamente cuatro y luego cinco paradigmas diferentes e inclu-

so opuestos de didactización: doctrinal (por ejemplo, el tomismo bajo Franco, o el marxismo bajo Stalin), histórico (Italia), praxeológico (curso de moral secular belga), (Lipman), problemático-patrimonial (Francia). Desde el año 2000, también hemos llevado a cabo una serie de investigaciones sobre el aprendizaje de filosofar con niños y adolescentes (ver mi sitio web www.philotozzi.com, así como mi revista *Diotime*, publicado en el portal de la revista SCEREN), y en la esfera pública o en la ciudad (cafés filosóficos, banquetes de filosofía, talleres de filosofía, consulta filosófica, etc.).

Luego gradualmente nos dimos cuenta de que esta primera definición priorizaba un paradigma intelectual (aprender a pensar más que a vivir bien, incluso a morir), problematizador (muy cuestionador y conceptual, pero, quizás, poco fundamentado en el patrimonio filosófico) y racionalista (donde la racionalidad está poco enriquecida por el efecto o la imaginación, donde el argumento triunfa sobre la hermenéutica, por ejemplo).

Cada paradigma didáctico está ubicado histórica y geográficamente, teniendo el contexto de un sistema educativo dado, incluso cuando es objeto de críticas, y las referencias teóricas invocadas (estoy muy imbuido por un lado por la tradición racionalista occidental y, por otro lado, por las ciencias de la educación que enseñé en

la universidad doce años, y más ampliamente las ciencias humanas).

Por lo tanto, esta amplia experiencia nos ha llevado a relativizar y enriquecer nuestra visión didáctica, teniendo sobre todo en cuenta ciertos aspectos (Tozzi, 2008): por ejemplo, aprender a pensar sólo tiene un significado filosófico para aprender a vivir mejor, tanto individual como colectivamente; la problematización y la conceptualización se profundizan, tanto más cuanto que se enriquecen con el pensamiento de los filósofos; hay muchas voces para filosofar y aprender a filosofar, así como para enseñar filosofía; los niños necesitan arraigar el despertar de su pensamiento reflexivo en su sensibilidad e imaginación, etc.

Entonces, ¿cómo diseñamos un enfoque basado en competencias para el aprendizaje de la filosofía?

El enfoque por competencias debe distinguirse de la simple transmisión del saber filosófico (paradigma doctrinal o histórico), porque el conocimiento filosófico no tiene sentido para un sujeto que quiere filosofar por sí mismo, por no repetir-recitar una doctrina, en una actividad filosófica personal (paradigma problematizador). Conocer el pensamiento de Kant tiene un objetivo patrimonial (identificar históricamente un gran momento del pensamiento occidental, o saber

cómo un filósofo hace una pregunta filosófica y la responde), pero para aquellos que quieren filosofar, este encuentro siempre se da con y en contra de ese pensamiento. Trabajamos con él nosotros, para provocarnos, para afectarnos intelectualmente. Y si decimos, por ejemplo, “Kantiano”, es porque ha habido un posicionamiento personal en relación con uno o más de los temas que hemos confrontado personalmente, con la visión que Kant nos propuso y que nos sedujo, y también en relación con los de otros filósofos que tenían otras perspectivas, que poco llamaron nuestra atención. De lo contrario, más que un “filósofo”, incluso modesto, uno se convierte en un historiador de la filosofía, o comentarista de un autor: lo que es respetable y útil de alguna manera en el campo filosófico, pero debe ser puesto en perspectiva en el contexto de un aprendizaje del filosofar, un esfuerzo por pensar por sí mismo.

El enfoque por competencias debe ser igualmente diferente de la “Pedagogía Por Objetivos” o (PPO): se basa en las diferencias del comportamiento observable, que no es muy operativo para los procesos de pensamiento de alto nivel: fragmenta demasiado las capacidades a desarrollar, perdiéndose el sentido global de la actividad para el alumno; descuida el aspecto situacional y la complejidad de las tareas a realizar; desarrolla una concepción restrictiva y una práctica de

evaluación demasiado frecuente (obsesión por la evaluación), secuencial y sumativa.

El enfoque basado en competencias (es un punto en común con la PPO) tiene la ventaja de situarse desde el punto de vista del aprendizaje del alumno y de aclarar, tanto al profesor como al alumno, lo que tendrá que adquirir y movilizar en situaciones que los lleva a filosofar. No se opone a la adquisición de conocimientos como a veces se le acusa, y nos parece muy integrador por la multiplicidad de recursos que hay que movilizar y combinar.

Sin embargo, sin perder de vista lo esencial, es necesario estar atento a tres posibles derivas, que pueden reforzarse mutuamente. La primera es limitar con demasiada frecuencia este enfoque a lo prescrito (el caso de los marcos de referencia en la didáctica prescriptiva de los programas), en lugar de arraigarlo en la realidad de la actividad del alumno (lo que toma en cuenta una didáctica descriptiva, lo más cercana posible al trabajo del aprendiz de filósofo). Una tarea (en este caso, escolar), está, según la ergonomía del trabajo, de hecho, prescrita (por un programa, la instrucción de un profesor, o incluso auto-prescrita por el alumno: lo que creo “tener que hacer” para cumplir la tarea). Por otro lado, la actividad del alumno (y del profesor) en clase es real; lo que el

equipo de investigación Lirdef¹⁰ en Montpellier, en el cual (Bucheton, 2009) llama sus “gestos de estudio”. La investigación muestra que siempre hay una discrepancia entre lo prescrito y lo real, ya que la tarea se resiste a la actividad del alumno con dificultades que intenta con más o menos éxito superarlas. La competencia se desarrolla en y a través de una actividad, no por una tarea formalmente definida. Es sobre esta actividad real que tenemos que trabajar en didáctica.

Por otro lado, el enfoque por competencias puede volver a caer en una nueva forma de Pedagogía Por Objetivos (P.P.O) y en este caso, enmascara bajo la palabra competencia la noción de objetivo y su enfoque actualizado.

Por último, se puede caer en una preocupación por la evaluación demasiado prescriptiva (debido a la cantidad de requisitos académicos de calificación) y no suficientemente formativa. Debe volverse a su perspectiva prioritaria del proceso de aprendizaje: el tiempo de aprendizaje debe ser mucho mayor que el tiempo de evaluación, y debe ser, sobre todo, formativa, no sumativa...

Este enfoque debe construirse en filosofía. En parte debido a las normas magistrales vigentes en la práctica dominante, que no es muy receptiva

10 Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation, université de Montpellier.

a los métodos activos y a un enfoque socio-constructivista del aprendizaje. Y, por otro lado, dadas las dificultades reales de comprender teóricamente y de implementar de manera práctica este tipo de enfoque que cuestiona el *habitus* profesional, y en particular porque cambia el papel del profesor, esencialmente facilitador y no exclusivamente transmisor.

Es tarea de una didáctica del aprendizaje del filosofar aclarar teóricamente este enfoque en filosofía, analizar las prácticas de acompañamiento de los alumnos que van en esta dirección para capitalizar los intentos pertinentes, y proponer posibles prácticas: métodos, ejercicios, situaciones, herramientas, etc., (didáctica prospectiva).

B) Algunas perspectivas

Tener claros los procesos de pensamiento a desarrollar (Tozzi, 2001, 2002a, 2002b, 2003b, 2004, 2007).

Los tipos de procesos

Hemos propuesto como fundamental (es decir, necesario para cumplir con los requisitos de una prueba estándar en filosofía, la disertación, considerada como el “patrimonio esencial de la enseñanza filosófica”), tres procesos filosóficos (problematizar, conceptualizar, argumentar), haciendo énfasis en la filosofía, porque también

existen en otras disciplinas (ciencia, francés...). Estos procesos fueron inducidos históricamente i (en la década de 1990) y empíricamente de los criterios de evaluación de veinte correctores franceses de la disertación en el examen de bachillerato. El programa de filosofía actual en el último año del bachillerato contiene estos procesos a veces de manera específica (por ejemplo, para la argumentación: “realizar un razonamiento, apreciar el valor de un argumento”). Se enumeran otras “habilidades”: “analizar, ... analizar un ejemplo”. Habría que especificarlas más. ¿Qué es un “análisis filosófico”? ¿Es un método? Un método general, o o de un filósofo particular (¿se piensa por ejemplo en el análisis cartesiano?) El alumno debe ser capaz de tener la idea clara, si eso es lo que debe poner en práctica... Lo que es “analizar un ejemplo”; aplicación de este método de análisis a un ejemplo? ¿Cómo? Aquí se menciona la competencia, pero apenas se describe ni se “analiza”. Algunas personas hablan de “profundizar”: es una palabra vaga, ¿qué significa en filosofía? El trabajo de descripción cognitiva debe hacerse para -es un requisito filosófico- “saber de lo que estamos hablando” y “¡si lo que decimos es verdad!”

Se trata de saber si los procesos de pensamiento son habilidades, o sólo capacidades, como las definimos en nuestro modelo de aprendizaje filosofante en 1992. Especialmente porque, en

el enfoque por competencias, una competencia puede movilizarse como recurso para desarrollar otra competencia (por ejemplo, conceptualización para la disertación). La transición de la capacidad a la competencia depende ciertamente de la complejidad del proceso de pensamiento y de la necesidad de movilizar recursos en una nueva tarea. Se puede decir, por ejemplo, que en una disertación de filosofía sobre “¿Somos responsables de nuestro inconsciente?”, comprender y abordar el tema implica una conceptualización del alumno como una verdadera competencia, si se basa en la distinción de Lacan entre lo real, lo imaginario y lo simbólico: porque se debe dominar, en primer lugar, la comprensión de lo que Lacan ha desarrollado (teniendo un conocimiento real del mismo, no la memorización de un resumen); y porque, en segundo lugar, es necesario movilizar este conocimiento, y no conformarse con exponer lo que creemos saber sobre Lacan, desde la perspectiva de desde la perspectiva de un sujeto que problematiza la responsabilidad humana frente al inconsciente (cómo ser responsable de lo que no sabemos, si la responsabilidad implica la conciencia de las acciones de uno mismo?).

Niveles o grados de exigencia de los procesos de pensamiento

Proponemos, como parte de un aprendizaje progresivo del filosofar, refinar los grados de exigencia para un proceso determinado. Nos referimos por grado de exigencia a una profundización del dominio de un proceso de pensamiento. Esta profundización es más un diseño en espiral de aprendizaje que un diseño en escalera, por : por etapas sucesivas donde la anterior es un prerrequisito para la siguiente: se trata de reelaborar estos procesos a lo largo del tiempo, yendo más lejos, más alto o más profundo dependiendo de la dirección de la espiral en su realización.

Problematización

Por ejemplo, como lo dicen Platón y Aristóteles, uno no puede filosofar sin sorprenderse, es decir, decir, hacer(se) preguntas. Ejemplo de un alumno de grado cuarto de primaria en Francia: “¿Una amistad dura para siempre?” Esta fue una pregunta real para él, pregunta con una indagación un poco ansiosa, y a la que no tenía respuesta, porque excedía su experiencia personal y su conocimiento de los sentimientos humanos, y comprometía un futuro imprevisible. El verdadero asombro, asumido y expresado, donde uno se pone auténticamente ante una pregunta que plan-

tea un problema, es para un niño un primer nivel de cuestionamiento ante el mundo, que da fe del despertar de un pensamiento reflexivo.

Pero generalmente no será considerado por el profesor de filosofía como un proceso de problematización que representa un segundo nivel. Una pregunta, dirá, no es un problema. Un problema surge cuando uno entiende la “urgencia”, las apuestas filosóficas de la pregunta, por ejemplo, ética o epistemológica, y especialmente cuando uno toma conciencia de la dificultad para preguntar y resolverla, a menudo debido a contradicciones reveladas (Ej: “¿Quién soy yo?”: el problema de mi identidad es problemático porque mi conciencia psíquica y moral me divide, mi inconsciente está reprimido, porque cambio con el tiempo, etc., o “¿Cuál es nuestra relación con los demás?”: la relación con los demás es problemática porque ésta es a la vez similar y diferente de mí, cercano y lejano, hermano y extraño...).

Tercer nivel: la problematización de una pregunta utiliza el conocimiento filosófico (por ejemplo, la aclaración de la pregunta planteada se profundizará con la concepción sartreana del otro como infierno, la piedad con Rousseau o la simpatía con Max Sheler...).

Conceptualizar

Del mismo modo, un niño que define una palabra refiriéndose a un objeto concreto (una mesa es un tablero con patas) se involucra en un proceso de conceptualización, en el sentido en el que el lenguaje implica generalización (su definición es adecuada para todas las mesas de madera); la definición de una palabra abstracta (¿qué es la igualdad?) es más difícil para él, porque lo concreto se le escapa, a menos que mencione situaciones de su experiencia. Es más fácil para él definir un concepto por extensión, con un ejemplo ilustrativo (¿Un amigo? Laurent es mi amigo), que definirlo por sus atributos (un amigo es alguien a quien uno confía sus secretos porque se tiene confianza). Hay grados en el proceso de conceptualización, cuyos requisitos el profesor puede variar con la edad: cubrir todo el alcance del concepto, no una parte (definir la mesa, es decir, todas las mesas pasadas, presentes, futuras, imaginarias, no sólo las de madera); no sólo definirlo negativamente: saber lo que no es no dice lo que es estar atento a las inducciones generalizadas abusivas (todos los cisnes son negros); dar un solo atributo (un amigo es alguien con quien te diviertes) no es suficiente (con un novio también), se necesitan características específicas y discriminatorias, obtenidas a través de distinciones conceptuales (la diferencia entre una amigo y un novio es: un persona elegida

que se quiere desde hace mucho tiempo y a la que podemos contarle todo), etc. Subimos a otro nivel cuando utilizamos las distinciones conceptuales de ciertos autores para abordar un problema (por ejemplo: sobre la pregunta “¿Qué puedo saber?”, apoyar su reflexión sobre las distinciones entre significado, imaginación y comprensión en Descartes, o entendimiento, razón pura y razón práctica en Kant). O la conceptualización de la amistad según Aristóteles.

Argumentar

En cuanto a argumentar, es más fácil para un alumno de la escuela primaria hacerlo desde un ejemplo (sobre los deberes hacia los animales domésticos, nunca he visto a alguien comerse un perro, está prohibido), que buscar un contraejemplo (comemos perros en China, los cazamos en México), y un grado adicional para construir un argumento más abstracto (no los comemos porque los amamos). En la secundaria, los razonamientos silogísticos más o menos complejos, la detección de falacias la lógica proporcional formal, etc. Esto requeriría refinar los niveles de exigencia para los diversos procesos de pensamiento esperados.

Definir claramente los tipos de tareas complejas propuestas para desarrollar habilidades específicas

Las tareas institucionales que se ofrecen a los estudiantes de último grado del liceo en Francia son la disertación escrita y la explicación de textos de obras filosóficas. En este contexto, tres tipos de tareas nos parecen ausentes y que son filosóficamente formativas.

En primer lugar, la discusión filosófica, que es muy rara en las clases de filosofía (Tozzi, 1999), incluso cuando hay momentos de “clase dialogada”, que es su versión débil. Esto se debe a la concepción reducida del papel de la oralidad del alumno en el aprendizaje de la filosofía (la del profesor está sobrevalorada debido a la prevalencia de la clase magistral), y del predominio de la escritura del alumno o filósofo, notablemente en los concursos de admisión y nombramiento de profesores, modelos de enseñanza filosófica para principiantes. La *doxa* profesoral concede a la oralidad “la insoportable levedad de la opinión”, de ahí su condena de principio de los cafés filosóficos: la discusión sería por naturaleza doxológica, una conversación sin rigor, el reinado de la *doxa*. Sin embargo, existe toda una tradición filosófica de interacción oral en la Antigüedad (por ejemplo, el

diálogo socrático) y en la Edad Media (por ejemplo, la *disputatio*).

Es cierto que la implementación de una discusión en el aula es pedagógicamente difícil. Esto supone dominar la gestión de la dinámica de un grupo grande que intercambia, una organización basada en las reglas sobre la conducta de los turnos de palabra, el riesgo de dar la palabra a los alumnos y no poder controlar como se le quisiera el rumbo del debate y su desarrollo, la vigilancia respecto de los requisitos intelectuales que hay que recordar y saber mantener. Pero es perfectamente posible y muy formativo para alumnos con experiencia. Aquellos que tratan de hacerlo a menudo se desaniman por falta de capacitación adecuada, especialmente en el análisis de discusiones efectivas entre pares y con los alumnos.

Fueron las experiencias de enseñanza de la filosofía en bachillerato profesional los que mostraron el interés de los alumnos por este “nuevo género escolar”, y sobre todo, la última década de prácticas filosóficas en Francia en las escuelas primarias y secundarias, donde predomina este tipo de práctica, más accesible para niños y alumnos con dificultades académicas debido al escrito. La investigación académica, en particular las tesis, realizadas sobre estas prácticas a partir del análisis de corpus de transcripciones literales, ha demostrado cómo puede ser formativas cuando

la orientación es intelectualmente exigente. Por una parte, los alumnos desarrollan habilidades comunicacionales -cognitivas, sociales y éticas-: aprender a escuchar y entender, intervenir sabiamente en un grupo sobre un problema específico, formular públicamente un pensamiento pertinente y coherente; por otro parte, hay un desarrollo filosófico: la capacidad de cuestionar, de definir conceptos en extensión y comprensión, de distinguir conceptos, de encontrar un ejemplo, de producir un contraejemplo, de validar racionalmente su argumento, de hacer una objeción con buenas razones, etc.

El segundo punto ciego de las tareas propuestas es el enfoque en la escritura de la disertación, cuando existe una posible diversificación de la escritura filosófica. La disertación es un “género escolar” inventado por el sistema educativo francés a finales del siglo XIX (véase el trabajo de (Chervel, 1995) en el INRP), y adoptado en filosofía como en otras disciplinas (francés, historia, economía...). Es un género poco apreciado por los propios filósofos, excepto cuando como Kant y Rousseau se presentaban a concursos... A diferencia del diálogo, las entrevistas, las cartas, el aforismo, la meditación, los ensayos, las revistas, etc., toda esta variedad de escritos que Frédéric Cossutta ha analizado como “géneros filosóficos”. Estos “géneros filosóficos” son formas de escritura elegidas

por los filósofos para expresar su pensamiento filosóficamente, y que pueden ser tan formativas como el “género académico de la disertación”. Se trata de actividades complejas, que desarrollan habilidades específicas: por ejemplo, escribir un diálogo filosófico sobre una pregunta concreta o sobre un problema particular (Tozzi, 2000).

Tercer punto: el enfoque oficial y exclusivo de los textos de los filósofos (Tozzi, 1994; Tozzi & Molière, 1998), exclusivamente occidentales, fallecidos y de género masculino, con una excepción -H. Arendt). Como si hubiera, en una lógica de auto-referencia, sólo soportes filosóficos que pudieran dar algo en qué pensar... Cuando también hay mitos - griegos o no (Tozzi, 2006) o literatura -más generalmente arte- (Tozzi, Soulé, & Bucheton, 2008), que pueden desencadenar la reflexión filosófica, porque nos hablan con sensibilidad e imaginación del grosor antropológico de nuestra condición humana... También aquí es la práctica de la filosofía con los niños la que ha puesto de relieve el interés del mito y de una literatura infantil consistente y resistente como medio metafórico para una recuperación problemática y conceptual de la narrativa con alumnos. No es que no haya muchos intentos de este tipo en la clase de filosofía de último año, pero no se dice nada al respecto en el programa.

Discusión filosófica, diversas formas de escritura filosófica, diversos medios míticos literarios o artísticos para activar el pensamiento, se trata de tres tipos de tareas no valoradas e incluso menospreciadas en la enseñanza de la filosofía y que han mostrado su interés formativo ampliando el público filosófico para incluir a niños, adolescentes, estudiantes de formación profesional y el público en general. Y eso también podría enriquecer a la filosofía en la clase de último año del bachillerato francés... Otras tareas complejas que pueden desarrollar los procesos de pensamiento reflexivo de los que hemos hablado, y también nuevos procesos (por ejemplo, el uso de la metáfora en el aforismo) y nuevas habilidades específicas (por ejemplo, escribir una carta mentira filosófica).

Aclarar los procesos de movilización de recursos para capacitar a los alumnos

Para los profesores, formadores e investigadores, este es, sin duda, un punto ciego en el trabajo filosófico de los alumnos, que debe dar lugar a estudios y experimentos. Aquí es donde el “carácter operativo del conocimiento” se pone a prueba en la actividad del alumno.

Uno puede, por supuesto, identificar empíricamente ciertos obstáculos: movilizar el conocimiento sobre una tarea no es simple-

mente restaurar el conocimiento memorizado, es ponerlo es ponerlo en perspectiva con el tema. Pero, ¿qué es concretamente “poner en perspectiva” un problema, un texto estudiado? Es necesario entrar en los detalles del trabajo intelectual proporcionado. Desde este punto de vista, sin duda sería más fácil para un alumno movilizar sus conocimientos si, como afirma el Acireph¹¹, el programa de filosofía estuviera más definido, es decir, más reenfocado en ciertas problemáticas, lo que guiaría a las preguntas de los temas considerados.

Del mismo modo, movilizar la experiencia personal no es apelar a un fragmento de la vida. Es convocar una experiencia como medio de un análisis que aclare el tema. Pero, ¿qué es el análisis filosófico de una experiencia vivida? Sabemos que se tiene la evidencia de una realidad que se impone y resiste, y cuya preponderancia parece demostrar: es cierto porque lo vivo. Pero eso es confundir realidad y verdad: una experiencia se escucha, no se polemiza; puede ser engañosa

11 La Asociación para la Creación de Institutos de Investigación en la Enseñanza de la Filosofía (ACIREPh) es una asociación francesa de profesores de filosofía de la educación pública o privada. Creado en 1998, su propósito es reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía, así como sugerir formas de mejorar esta enseñanza, mejora que considera necesaria. En la práctica, el ACIREPh abre debates, difunde ideas, experimenta y organiza reuniones donde los profesores de filosofía pueden analizar sus dificultades juntos, descubrir o comparar sus prácticas.

(piénsese en las ilusiones de los sentidos, o el amor efímero a primera vista). Toda experiencia individual es contingente, las experiencias son relativas, diversas, contradictorias. ¿Qué podemos concluir de una experiencia individual? Y, sin embargo, el análisis de la realidad, cuya experiencia personal es uno de los registros, ya sea en sus dimensiones sensoriales, emocionales, imaginarias, cognitivas, nos enseña sobre la condición humana: ¿Bajo qué condiciones se puede aprovechar filosóficamente la experiencia personal de un alumno? Esto plantea debates tanto filosóficos como didácticos...

En cuanto a recursos externos, un alumno puede muy bien copiar y pegar de la Internet, o tener el ensayo hecho en casa en una clase particular o con ayuda de su familia: puede tener una calificación satisfactoria, pero no habrá progresado en el aprendizaje filosófico ni en autonomía intelectual, lo que probablemente resultará problemático durante el examen final de filosofía. Por otro lado, otro alumno habrá comprendido que discutir con sus pares o un adulto para entender su enfoque, tomar en serio sus tesis u objeciones y posicionarse personalmente en relación con sus puntos de vista, justificando racionalmente las suyas, es un excelente entrenamiento para pensar...

Desde un punto de vista teórico, no tenemos un “modelo” de esta movilización. Montaigne

(2016) habló, en contraste con la memorización, de apropiación memorización de la apropiación, de algo que “embelesa mi juicio”, de “digestión”, pero es sólo una metáfora. Debemos empezar por hacer las preguntas correctas: ¿Cómo moviliza un alumno -cosa que un “buen alumno” de filosofía hace de forma natural- sus recursos internos y externos en filosofía? Lo que nos aclararía las cosas serían las entrevistas explicativas con este tipo de estudiante, que le ayudaría a verbalizar su funcionamiento intelectual lo más exactamente posible cuando se enfrenta a una tarea dada en la que tiene éxito, con el fin de identificar empíricamente un modelo que podría formalizarse. Aunque también se sabe que los funcionamientos intelectuales pueden ser muy diferentes de un individuo a otro, lo que plantea la cuestión de los “perfiles de movilización”.

Las preguntas podrían ser sobre diferentes puntos: “¿Cómo lo abor das?, ¿Qué sucede en tu cabeza cuando te enfrentas al tema?”; “¿Cómo movilizas tu conocimiento filosófico para construir y escribir tu disertación?”; “¿Cómo movilizas tu experiencia personal para tal tarea?”; “¿Cómo utilizas la clase del profesor, un libro de texto, la Internet, el contacto con pares o adultos, etc. para ayudarte en tu tarea?” El interés del método de Pierre Vermersch es poner al alumno en contacto con lo real de su actividad, centrando la entrevista en lo

que hace, independientemente de sus intenciones o los consejos recibidos, lo que nos daría información valiosa sobre su trabajo real, en el sentido ergonómico del término (real, no prescrita).

Algunos profesionales -pocos- prueban suerte en sus aulas para facilitar esta movilización, especialmente si tienen la práctica de acompañar el trabajo de los alumnos en un proceso de evaluación formativa. No es fácil salir del consejo prescriptivo (¡conceptualizar más!, dice el profesor; “Sí, ¿aún más?”, se pregunta el alumno, indefenso ante este mandato)? Con frecuencia se inspira en obras metodológicas, o toma el enfoque que más ha empleado con éxito el profesor en las tareas solicitadas, al igual que para el estudiante. Sin embargo, él mismo tendría que saber claramente cómo está movilizando sus recursos, lo cual a menudo está en gran medida implícito...

Capacitar los profesores en el enfoque por competencias

En la clase de filosofía del último grado del liceo en Francia, dar una clase o explicar a los alumnos un texto filosófico no los prepara para las competencias, porque predomina una lógica de transmisión. El alumno puede adquirir conocimientos, lo cual es importante para una cultura filosófica, pero no aprende a movilizarlo en una

tarea filosófica escrita u oral. Proporcionar un ensayo corregido tampoco es una opción, ya que el estudiante se enfrenta a las limitaciones de la imitación. La experiencia personal de un profesor de filosofía se alinea con la investigación sobre el aprendizaje, que confirma que recibir asesoramiento o ver un modelo no es suficiente para su apropiación activa; decir cómo hacerlo no es suficiente para hacer lo correcto, porque lo que se propone (la corrección-modelo), que es un producto completado, no dice mucho sobre los procesos en marcha para lograrlo, y sobre los medios para superar las dificultades encontradas, que son las dos condiciones de éxito para el alumno. La ilusión puede surgir (y provenía antiguamente en un sistema en el que los alumnos de filosofía eran seleccionados rigurosamente desde el punto de vista social y académico) de la facilidad de algunos alumnos culturalmente favorecidos para transponer el modelo en un patrón de pensamiento y acción fácil de apropiar, lo que ya no es el caso para la mayoría de los alumnos, que se encuentran con el fracaso filosófico en una enseñanza filosófica escolar masiva.

En la formación, es necesario aclarar un enfoque: ¿qué es una competencia, un enfoque por competencias, un enfoque por competencias en filosofía? ¿Qué competencias filosóficas se busca en los estudiantes? ¿Los niveles de competencia

previstos en una progresividad? ¿Cómo adquirirlos? ¿Cómo movilizar recursos internos (por ejemplo, conocimientos, experiencia, etc.) y externos para desarrollarlos? ¿Qué dificultades enfrentan los alumnos para adquirir conocimientos, movilizar recursos, desarrollar habilidades filosóficas? ¿Cómo podemos acompañarlos para que puedan superar estos obstáculos? ¿Qué competencias debe tener el profesor para enseñarles a filosofar? (Tozzi, 2019).

Esto implica redefinir las habilidades deseables de un profesor de filosofía en un enfoque por competencias: no sólo saber cómo hacer una disertación, construir una lección o explicar un texto, como se le exige en el concurso a los candidatos a profesores de filosofía. Pero saber ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades filosóficas implica también una formación de formadores de profesores de filosofía coherente con esta perspectiva.

Es un proyecto enorme, que forma parte de una lógica de ruptura más que de continuidad. Se enfrenta a la regresión del tiempo de formación general, que ahora es muy reducido: el profesor está aún inclinado a reproducir el modelo de enseñanza recibido en la universidad, que lo ha impregnado inconscientemente, y que luego conducirá su práctica en el aula: muy magistral, centrado principalmente en el contenido filosófico, sin preo-

cupación profesional. Para ello, tanto la formación inicial como la continua deberían tener una fuerte dimensión profesional, incluso en los concursos, y luego preparar la incorporación a la profesión (una profesión se aprende, y no solo sobre la marcha...). Sin embargo, los formadores se seleccionan entre aquellos que son modelos del paradigma imperante, y rara vez entre los innovadores...

El enfoque por competencias requiere una evolución de la identidad profesional del profesor de filosofía, que despierta mucha resistencia en relación con el *habitus* corporativo: es necesario desenfocarse en parte de su curso, para preocuparse por lo que pasa en la cabeza del alumno, por su trabajo real en las actividades propuestas, sin tener la impresión de “rebajarse”, sin apegarse a simples prescripciones, en definitiva, tener una verdadera preocupación pedagógica, entrar en una lógica didáctica de aprendizaje, acompañando los procesos, prestando atención a las dificultades en el camino, construyendo dispositivos y ejercicios, que promuevan el aprendizaje... A menudo son los problemas de enseñanza que se encuentran durante la práctica los que llevan a los profesores principiantes, y cada vez más a los veteranos, a cuestionarse la pertinencia de ciertos métodos, y a adaptarse a una nueva y compleja situación.

Esta es una situación diferente a la que nos enfrentamos en el primer grado, donde la atención al alumno como niño y aprendiz es más significativa, donde una cultura pedagógica se comparte más ampliamente. La formación en discusión con un objetivo filosófico es necesaria, sin embargo, aquí también implica una evolución del profesor, en su relación con el conocimiento: el profesor rara vez nunca interviene en absoluto en lo sustancial de una discusión; su relación con la palabra: en una discusión es la palabra de los alumnos la que se solicita y se privilegia; y en relación con el poder en el aula: en dispositivos inspirados en la pedagogía institucional, las funciones se delegan a los alumnos (por ejemplo, presidente de sesión, moderador, etc.).

Es también y sobre todo, a diferencia de la clase de último año donde enseñan los profesionales de la filosofía, la ausencia de cultura filosófica lo que se cuestiona aquí. De ahí la necesidad de aclarar para los profesores de colegio las habilidades filosóficas básicas y su nivel de complejidad, porque es su consideración por los estudiantes en el debate lo que esencialmente involucrará el tipo de intervención del profesor, su vigilancia filosófica hacia las demandas intelectuales (por ejemplo, “¿Por qué dices esto?” lleva al alumno a argumentar; “¿: Cuál es entonces la diferencia entre amigo y novio?” conduce a la conceptualización). También

puede ser útil que en los temas discutidos los profesores conozcan algunos conceptos útiles (por ejemplo, sobre la felicidad, la diferencia con placer y alegría), algunos puntos de referencia (en el sentido del programa de último año (por ejemplo, cuando decimos se puede..., ¿estamos hablando de lo posible o de lo deseable?), o incluso ciertas concepciones filosóficas (por ejemplo, la amistad según Aristóteles).

Conclusión

El enfoque por competencias en filosofía es ahora un proyecto de su didáctica. Y está en fase de desarrollo. Sin duda lo estará durante algún tiempo, debido, por un lado, a la resistencia del medio filosófico a este enfoque, y por otro, a las dificultades teóricas y prácticas a las que se enfrenta.

Hace unos años, las nociones de aprendizaje y competencia fueron eliminados de los programas de filosofía (todavía no hay noción de progresividad): se asociaban demasiado con el mundo empresarial y el lenguaje de las ciencias de la educación. Sin embargo, en un contexto en el que el enfoque de competencias impregna ahora todos los sistemas educativos, el programa ha evolucionado en esta dirección. Las palabras están ahí, las competencias se nombran. Pero son

poco descritas y analizadas, y este enfoque es en parte contradictorio con la primacía del contenido y el mantenimiento de los ejercicios canónicos de la enseñanza de la filosofía. No se corresponde con la formación impartida, insuficientemente profesionalizada, ni con los hábitos imperantes en la profesión, que aún se centran en el discurso del maestro y su «lección».

El medio se resiste, los alumnos lo incitan a adaptarse, porque el viejo modelo tiene poco que ver -a excepción de los herederos (Bourdieu & Passeron, 2009)- con una enseñanza filosófica de masas, que asume una actitud diferente hacia el fracaso filosófico de los alumnos, que es en parte el de su enseñanza. El enfoque de competencia no está exento de críticas.

El concepto aún no tiene un nivel científico (psicología cognitiva por ejemplo) suficientemente estable, la manera como los alumnos pueden movilizar recursos internos y externos no se explica suficientemente, lo que incide negativamente en los tipos de apoyo disponibles para ayudarles a superar los obstáculos encontrados; el enfoque sigue siendo demasiado prescriptivo, no lo suficientemente cerca de los “gestos de estudio del alumno”; no se descarta cualquier desviación hacia un cambio de imagen de una pedagogía por objetivos reductivos o hacia la “evaluacionitis” (obsesión por la evaluación).

Pero este enfoque es prometedor. Debe mitigar el rechazo del “pedagogismo” ya que no se opone a los conocimientos y a las habilidades, estas últimas movilizan en tareas las primeras. Específica, tanto para los profesores como para los alumnos lo que se espera de los filósofos aprendices en situaciones de aprendizaje del filosofar propuestas, aclaración esencial para para orientar a todos sobre este enfoque. Se basa en una perspectiva de aprendizaje, de progresividad, teniendo en cuenta el trabajo de los alumnos. Desarrolla en los profesores una actitud de acompañamiento atenta a sus dificultades. Nos parece democrático en su deseo de combatir el fracaso filosófico y de hacer que el filosofar sea accesible para todos.

Nos situamos en la perspectiva de la Unesco de extender la filosofía, desde una perspectiva de diálogo y paz entre los pueblos, a todos los públicos: iniciando el despertar filosófico lo antes posible, desde la escuela primaria, y extendiéndolo a la ciudad (cafés filo, universidades populares, etc.).

Es por ello que proponemos este enfoque basado en competencias, diversificándolas en situaciones y en tareas más amplias: una difusión en los niños y en la esfera de la ciudad de las diversas formas de escritura, se refleja una menor rigidez en la naturaleza de este programa, que abarca el bachillerato francés y se centra en la práctica de

discusiones filosóficas y talleres de discusión filosófica, escritura y lectura; una diversificación de formas de escritura, que refleje la diversidad de los ·géneros filosóficos· en la historia de la filosofía (aforismo, diálogo, ensayo, carta, entrevista, periódico, etc.); una multiplicidad de medios para la reflexión: textos filosóficos, pero también mitos, álbumes infantiles, literatura, producciones artísticas y medios audiovisuales.

Lectura filosófica metódica: un ejemplo de concepto interdidáctico

Itinerario de una investigación

En nuestra investigación sobre la didactización de la filosofía, comenzamos buscando el paradigma organizador de la disciplina: en Francia, es *problematizante*, no histórico o doctrinal (se supone que no se debe aprender filosofía en el de último año de secundaria, sino a filosofar). De ahí la definición de matriz didáctica... disciplinar. El filosofar para un estudiante es un intento de involucrar existencialmente su reflexión en cuestiones esenciales para el *hombre, en el movimiento y la unidad de una articulación específica de tres procesos de pensamiento: relacionar nociones, problematizar cuestiones y relaciones entre nociones, argumentar racionalmente tesis y objeciones.*

Luego trabajamos en las actividades esenciales propuestas en la disciplina: leer y explicar textos filosóficos, escribir textos de manera filosófica, debatir filosóficamente en clase. El objetivo era ver cómo esta matriz disciplinaria aclara las tareas fundamentales del aprendizaje escolar de la filosofía en la escuela. Para entender en particular la especificidad de la *lectura filosófica*, durante tres años, en un grupo de investigación de unas quince personas, alternamos la confrontación: *intradisciplinaria* (para llegar a un acuerdo didáctico entre los profesores de filosofía sobre el concepto de lectura filosófica), y la confrontación *interdisciplinaria* (textos revisados en colaboración con profesores de francés, identificando similitudes y especificidades). Teníamos una convicción: sólo se entiende realmente la especificidad de su disciplina confrontando a los demás; *la identidad*, se construye en la *alteridad*. También tuvimos una intuición, que surgió de las experiencias pedagógicas interdisciplinarias: ¿y si la otra didáctica pudiera enriquecer a la mía? Todo esto nos ha llevado, así parece, un acuerdo: la elaboración de lo que llamamos un *concepto interdidáctico*, el de la “lectura filosófica metódica”; y a una pista por explorar, la del campo de lo *interdidáctico*.

No retomaremos el desarrollo del concepto de “lectura filosófica”, ni el interés por el enfoque de lectura metódica para la filosofía en lengua

francesa (o viceversa), tampoco las consecuencias de estas investigaciones sobre la formación del profesorado. En su lugar, especificaremos el alcance epistemológico y didáctico de nuestro trabajo.

¿Qué estatus tiene un concepto interdidáctico?

Afirmar que el concepto de “lectura filosófica metódica” es un concepto interdidáctico significa que:

1. *Es un concepto, es decir, una elaboración que es a la vez inteligible y operativa en un campo teórico definido, con validez epistémica limitada pero eficaz en el campo considerado.*
2. Es un *concepto* de naturaleza *didáctica*, en la medida en que su campo de desarrollo es el de la epistemología escolar. En su origen, fue desarrollado por cada una de las didácticas madre:
 1. El enfoque de la lectura metódica en francés ve una convergencia entre ellos- una interpretación pragmática que aprehende el texto como un acto de habla (Ducrot & Todorov, 1980) que lleva al receptor a reaccionar;
 - un enfoque psicolingüístico del acto de leer, como una construcción de significado a partir de las suposiciones iniciales que el lector

busca verificar. De ahí las teorías de la recepción (Barthes, 2009; Eco, 2013; Jauss, 2002)” y que privilegia al lector sobre el autor o el texto; se enfoca más en el estudiante que en la relación del maestro con el conocimiento. Se trata entonces de construir el significado de un texto utilizando una serie de herramientas diversas, de tipo lingüístico (tipo de textos, nociones de enunciación, léxico ...), retórico (figura de estilo, circuito argumentativo), de historia o géneros literarios, etc. Esta ruptura, tanto epistemológica como didáctica, con la antigua explicación del texto, diversifica los textos estudiados, renueva los conocimientos en cuestión, las habilidades a adquirir, las situaciones-problemas a construir, las formas de orientación, etc.

2. Del mismo modo, la didáctica de la *lectura filosófica* conduce a su concepción como construcción del sentido filosófico de un texto, mediante la identificación de los procesos de problematización, conceptualización y argumentación que el lector decodifica, poniendo él mismo en práctica estos procesos en la construcción del significado.

3. Es un concepto *interdidáctico*, ya que es *híbrido*, derivado conjuntamente de las dos didácticas. Esta sobredeterminación didáctica le confiere la riqueza de la contribución de dos

campos disciplinarios distintos. Un concepto interdidáctico aumenta su comprensión de los campos (y su extensión).

4. Esta hibridación, es del orden de la *colaboración complementaria*, no de la subordinación. El enriquecimiento es mutuo: la lectura metódica permite al lector filosófico identificar las pistas lingüísticas del texto como indicadores de sus procesos de pensamiento filosófico. El francés puede utilizar las categorías de lectura filosófica como un marco o rejilla de lectura.
5. El uso del concepto sigue siendo *específico* para cada disciplina. Cada una se convierte en herramienta de lectura para la otra. Pero en el francés se sigue leyendo metódicamente; y en la filosofía filosóficamente. El concepto se une sin confusión. Es como una moneda: sólo se puede mirar una cara a la vez, y no es el mismo campo, pero es la misma moneda de dos caras. El estatus epistemológico del concepto es original: beneficiar una disciplina de la alteridad sin sacrificar nada de su identidad.
6. Desde un punto de vista praxeológico, modifica en los profesores las representaciones recíprocas de las disciplinas, y da nuevos puntos de referencia a los estudiantes: en lugar de considerar el francés de primer año considerado como una barrera epistemológica para

acceder a la filosofía (“demasiados comentarios literarios”), el estudiante puede apoyarse en la continuidad de los conocimientos adquiridos anteriormente en la lectura metódica del francés, pero en el marco de la ruptura de la matriz didáctica de la lectura filosófica. En el último año de literatura, o en BTS por ejemplo, se puede hacer una lectura de doble entrada de textos argumentativos, lectura por tanto más refinada (pude experimentarlo en 1994-95 en la misma clase y a las mismas horas con un colega de francés en BTS).

¿Cuál epistemología para la “interdidáctica”?

La noción de “concepto interdidáctico” nos parece *heurístico* porque allana el camino para otras investigaciones bidisciplinarias o multidisciplinarias (por ejemplo, ¿podemos hablar de “lectura metódica histórica”?) De manera más general, se plantea el estatus epistemológico de la interdidáctica. No estamos:

1. Ni en lo *transdisciplinario*, que tiene por objeto la contribución de diferentes disciplinas a los objetivos educativos generales (de carácter relacional, por ejemplo), ni las habilidades transversales (por ejemplo, de carácter metodológico). Ni en lo *interdisciplinario* te-

mático o centrípeto, en el que cada disciplina busca elucidar un tema común externo a las disciplinas. Porque se trata de *didáctica*: los objetivos, competencias, conceptos, enfoques son propios de las disciplinas y sus *contenidos específicos*.

2. Pero hay una *confrontación interdidáctica*: no es *didáctica comparativa*, en el sentido de una mirada distanciada, externa a su objeto de estudio que *a posteriori* analiza las similitudes y especificidades. Porque existe *interactividad* entre disciplinas, enriquecimiento mutuo; Tampoco es una *didáctica general*, en el sentido de conceptos metadidácticos, nacidos en una disciplina y transferibles sin grandes cambios a otras (por ejemplo, “prácticas sociales de referencia”), porque se ha tenido en cuenta la *especificidad* de cada disciplina; ni en el sentido de conceptos extraídos de otros campos y utilizados en todas las didácticas (por ejemplo, “representación”), ya que los conceptos se derivan de didácticas *específicas*.
3. Sin embargo, el *mismo concepto* se puede aplicar a *varias didácticas*. Nos parece que esto supone una superación de la dicotomía actual en la que se encierra el debate en Francia, entre la opción transversal (la de los métodos de educación cognitiva y la (de la psicología cognitiva y de los pedagogos) que vincula toda

adquisición de competencias a un contenido preciso.

4. Definiremos la interdidáctica como *el espacio para posibles transferencias de conceptos específicos de una disciplina a otra (u otras), siendo estos traspuestos interdidácticamente en función de la epistemología escolar de la (o las) disciplina(s) anfitriona(s)*. Creemos que este espacio es posible, y hemos empezado a ocuparlo. Será la investigación la que explore su alcance y defina mejor su estatus. La interdidáctica implica el concepto de “transposición interdidáctica”. Es, este último, el que especifica en lo que se convierte, por ejemplo, el concepto de lectura metódica del francés, en el campo de la lectura filosófica de textos. Ya no es un objeto central de aprendizaje, sino una *herramienta* al servicio de la matriz disciplinaria. Puede haber otras formas de transposición distinta a esta concepción instrumental. Además, este conjunto de herramientas sólo incluye aquellas (por ejemplo, el campo lexical del francés para la red conceptual en filosofía, más que los aspectos estilísticos o las categorías de los géneros literarios). El proceso de transposición implica priorización y selección en función del grado de relevancia con el campo objetivo.

5. Si se considera que una didáctica disciplinaria contribuye con algunos de sus conceptos al desarrollo de otra didáctica, la interdidáctica es un *elemento constitutivo* en sí mismo de las didácticas disciplinarias. Esta orientación está en contradicción con el direccionamiento actual, en la que cada disciplina elabora su propia didáctica: involucrando a equipos de investigación interdidácticos (distintos a los de la didáctica comparativa).
6. El campo de la interdidáctica, si se desarrolla, tendrá consecuencias en la *formación* inicial y continua de los profesores: su representación de otras disciplinas, la complementariedad epistemológica de éstas en un currículo, la apropiación y uso de conceptos interdidácticos, los puntos de referencia para los estudiantes, etc. Finalmente, dará otra dirección a las prácticas de campo de los equipos *interdisciplinarios*, más preocupada por los problemas epistemológicos, la especificidad del contenido y los puentes cognitivos entre disciplinas.

Escritura diversificada

La disertación no es una forma inevitable para aprender filosofía. ¿Y si tratamos de utilizar otros géneros practicados por los propios filósofos, como el aforismo, la carta, el diálogo?

El lugar de la palabra escrita es predominante en la enseñanza filosófica: el texto es el rastro mediante el cual se nos transmite la gran tradición del pensamiento; la disertación es el ejercicio por el cual... el estudiante aprende a pensar por sí mismo, y es esta escritura la que constituye la prueba de examen final del bachillerato francés, y se preparará desde el principio del año escolar.

Conocemos la tesis de la “razón gráfica” según Goody (1985): es la aparición de la escritura lo que permite el surgimiento del pensamiento racional en la humanidad. La estructura de la lengua griega habría fomentado una reflexión metafísica sobre el Ser. Los requisitos de cohesión y coherencia específicos de los procesos de redacción se expresan fuertemente en las necesidades discursivas del texto filosófico: preocupación parafrástica por

la definición de palabras, y distinciones semánticas de nociones a través de la conceptualización, vinculación obligada entre conceptos y preguntas interconectadas en la problematización, una estrecha concatenación de oraciones y párrafos por la preocupación lógica de la argumentación. Por lo tanto, la escritura es esencial para la precisión y el rigor de un pensamiento que trabaja en y por un lenguaje natural.

Dado este interés de la escritura por el pensamiento filosófico, ¿es la disertación el modo privilegiado de aprender a filosofar? La disertación es la forma más personal y elaborada del trabajo del estudiante de filosofía. Es la tarea de la razón, una figura de enseñanza filosófica; la única forma de evaluación escrita coherente con la enseñanza filosófica. De ahí la oposición declarada a la propuesta de Renaut (2011) para introducir en el examen final de filosofía del bachillerato francés, junto a la disertación, una confrontación de dos textos de filósofos sobre un mismo tema.

Taller de escritura

Es esta tesis a la que cuestionamos en nuestra investigación. En talleres de escritura filosófica con adultos, hemos experimentado fuera de la escuela con formas muy diferentes de escritura: aforismo, ensayo, carta, diálogo, diario, poema;

redacción de textos después de una entrevista de elicitación, una mesa redonda, un debate; textos ficticios (¡Supongamos una comunidad donde todos siempre -o nunca- dicen la verdad!), fábula, cuento, alegoría, mito... Retoma reflexiva de metáforas, experiencias personales, ejemplos, hechos diversos, pinturas, etc.

A partir de entrevistas con los guionistas y análisis de sus producciones, pudimos validar una primera hipótesis: es posible filosofar, y aprender a filosofar, escribiendo textos distintos a las disertaciones. Además, parece que, al escribir de manera diferente, también se escribe otra cosa, el género adoptado induce, por sus propias limitaciones, nuevas intuiciones, ideas originales a través de un tipo diferente de textualización. El aforismo induce a pensar, apelando a un desarrollo discursivo, pero pero no a partir de un ejemplo vivido. Algunos textos son desde el principio más conceptuales, como el ensayo, los escritos que surgen después de un intercambio de ideas, otros muy dialógicos, como la carta o el diálogo. Los textos ficcionales conducen a prolongar de analogías, explicar imágenes, pensar en la articulación entre metáfora y concepto. La reflexión sobre lo vivido induce un tono más existencial, a un texto fenomenológico. Los textos no explícitamente conceptuales revelan una hibridación entre la alfabetización y la filosofía. Surgen una serie de preguntas: ¿Qué

es y no es un texto filosófico? ¿Cuál es la distinción entre un texto literario y un texto filosófico? ¿Bajo qué condiciones un texto es o se convierte en filosófico? Etc.

La secuencia de ciertas formas produce “efectos de pensamiento”: la reacción intelectual nominal al aforismo expandido del vecino se convierte en una carta filosófica; el dialogismo aumenta mediante la confrontación de textos escritos (intercambio de cartas), escritura tras discusión entre pares o por limitaciones internas del género (por ejemplo, el diálogo). Las directrices generan textos con un enfoque predominantemente conceptual (definir una noción, producir distinciones conceptuales); problemático (cuestionar la pregunta, cuestionar sus suposiciones y consecuencias, buscar las cuestiones en juego, cuestionar la formulación de la pregunta); o argumentativo (obtener respuestas, identificar tesis, producir argumentos de validación o deconstrucción).

El principio del taller, donde, de manera voluntaria, se lee a los otros su producción, crea en el corazón del proceso de redacción exigencia de una audiencia racional y universal, y un enriquecimiento conceptual y basado en problemas al escuchar a los demás, que se reinvierte en escritos posteriores, tan pronto como un mismo tema continúa a lo largo de varias sesiones. La intertextua-

lidad se puede potenciarse aún más incorporando textos de diversos autores en la reflexión.

La experimentación escolar

De lo anterior se deriva la idea de proponer estos ejercicios en el entorno escolar. Tuvimos profesores belgas de filosofía y moral experimentando con la siguiente secuencia: sobre una cuestión filosófica, elegida por el grupo, escribir un aforismo, luego otro inspirado en los aforismos de otros participantes; ampliar este aforismo y a continuación intercambiar este texto con el de su vecino; escribir un texto de reacción sobre el aforismo expandido del interlocutor, y luego intercambiar cartas sobre el tema una o dos veces; hacer un debate plenario sobre el tema y luego escribir otro texto enriqueciendo y aclarando sus pensamientos; finalmente, escribir un diálogo, después de la confrontación escrita y oral con el otro. Y terminar con una disertación.

Los profesores involucrados propusieron estos ejercicios a sus alumnos; los consideraron filosóficamente formativos, corroborando así la hipótesis inicial. Pero surgió una dificultad durante el paso a la disertación. ¿Estos ejercicios realmente estaban preparando a los alumnos para la disertación? Un diálogo consiste en confrontar a un solo orador que representa tesis distintas. Pero

estas interacciones textuales se unen, mientras que la disertación implica desarrollar a fondo un punto de vista estructurado en cada parte... tras una introducción que plantea el problema.

De ahí que, en el segundo año, en el grupo de Nancy liderado por M.F. Chevrier, surgió la idea de finalizar con antelación los ejercicios mediante los requisitos internos de la disertación:

1. *Discusión guiada de la problematización y conceptualización sobre la pregunta planteada, con miras a la escritura de una introducción.*
2. *Producir aforismos sobre el tema, luego seleccionar aquellos que representen tesis contradictorias (y posiblemente un tercer punto de vista, síntesis del primero o desplazamiento del problema)*
3. *Expansión de cada aforismo desde la perspectiva de cada parte.*
4. *Cartas críticas entre los estudiantes sobre cada aforismo expandido (y eventualmente a partir de textos de autores estudiados que representen una tesis), para enriquecer y desarrollar el dialogismo.*
5. *Discusión problematizadora guiada para trabajar en la escritura de una conclusión abierta... Los experimentos continúan. Se dirigen en dos direcciones: -Talleres de escritura filosófica que tienen lugar por fuera de cualquier requisito académico, que son un laboratorio para desarrollar formas*

de escritura utilizadas o no por filósofos, experimentar con dispositivos y secuencias de ejercicios facilitando el “auto-pensamiento” y escribiendo con otros. Los talleres podrían tener, a través de su creatividad didáctica, beneficios educativos, porque la animación de cafés filosóficos por parte de algunos profesores ha renovado su práctica de discusión en el aula. -Además, en el ámbito escolar, dado que hoy es prioritario renovar la metodología de la disertación, se puede buscar qué ejercicios podrían ser útiles para prepararla. Sin embargo, no escapará a las escuelas secundarias con bachillerato profesional, la necesidad de introducir otros tipos de ejercicios también formadores como, por ejemplo, el diálogo.

Referencias

- Apel, K. O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica* (T. C. Martínez, Trad.). Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1997). *Ética Nicomachea*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Bergson, H. (1994). *Memoria y vida*. Madrid: Altaya.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Penguin Random House.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès Editions.
- Chazerans, J. F. (2006). *Apprendre en philosophant*. CRDP de Poitou-Charentes.

- Chervel, A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*. Institut national de recherche pédagogique.
- Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English, a Methodology for Translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- de Montaigne, M. (2016). *Ensayos*. Madrid: Penguin Random House.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza, filosofía práctica* (A. Escohotado, Trad.). Madrid: Tusquets.
- Deleuze, G. (2006). *Exasperación de la filosofía. El Leibniz de Deleuze*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* (T. Kauf, Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Delisle, J. (2013). *La traduction raisonnée*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Galilée.
- Díaz, Juan, & Espinel, O. (Eds.). (2019). *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar*. Bogotá: Editorial Uniminuto.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1980). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eco, U. (2013). *Los límites de la interpretación*. Madrid: Penguin Random House.
- Fogel, G. (2016). *Homem, realidade, interpretação*. Rio de Janeiro: Mauad Editora.

- Gérard, F. (2008). *Evaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en Público: Microestudios del Orden Público*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Gómez, M. (2015). *Enseñar filosofía. Competencia, disertación, discusión, prácticas, didáctica, saber*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Ediciones Akal.
- Gouadec, D. (2010). Quality in translation. En L. Gambier, *Handbook of translation studies* (Vol. 1). Philadelphia: Jhon Benjamins Publishing Company.
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad* (M. J. Redondo, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa: Crítica de la razón funcionalista*. Vol. 2. Taurus.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (J. Palacio, Trad.). Madrid: Ediciones Siruela.
- Heidegger, M. (2012). *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes.
- Hirtt, N. (2010). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *Questions d'orientation*, 1.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética* (D. Innerarity, Trad.). Barcelona: Paidós.

- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Kant, I. (1993). *Crítica de la razón pura* (P. Rivas, Trad.). Madrid: Alfaguara.
- Lerma, L., & Rodríguez, A. (2019). *El concepto de infancia y de niño en los Childhood Studies: metodología y traducción* (Maestría en Infancia). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación* (F. García Moriyon, Trad.). Madrid, España: De la Torre.
- Lipman, M. (2010). *Philosophy Goes to School*. Cambridge: Temple University Press.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF.
- Meirieu, P., & Develay, M. (1992). *Emile, reviens, ils sont devenus fous*. Paris: ESF.
- Morin, E. (1992). *El Método*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mossop, B. (2014). *Revising and Editing for Translators* (3.^a ed.). New York: Routledge.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique* (5.^a ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF.

- Pettier, J. C., & Lefranc, V. (2006). *Philosopher à l'école*. Delagrave.
- Plaisance, É., & Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte.
- Renaut, A. (2011). *La fin de l'autorité*. Flammarion.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Romainville, M., & Gentile, C. (1990). *Des méthodes pour apprendre*. Paris: Organisation.
- Sartre, J. P. (2004). *El ser y la nada: ensayo de ontología y fenomenología* (J. Valmar, Trad.). Buenos Aires: Losada.
- Seleskovitch, D. (1987). Language and cognition. En D. Gerver, *Language Interpretation and Communication* (pp. 333-341). Boston: Springer.
- Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement: Entre innovation et tradition*. Editions L'Harmattan.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.
- Tozzi, M. (1992). *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*. Université Lumière Lyon, Lyon.
- Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue Française de Pédagogie*, 1, 19-33.
- Tozzi, M. (1994). *Etude d'une notion, d'un texte*. Montpellier: Crdp.

- Tozzi, M. (1995a). De la philosophie à son enseignement: le sens d'une didactisation. En M. Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris: ESF.
- Tozzi, M. (1995b). Peut-on didactiser l'enseignement philosophique? *L'enseignement philosophique*, 1.
- Tozzi, M. (1999). *L'oral argumentatif en philosophie*. Montpellier: Crdp.
- Tozzi, M. (2000). *Diversifier les formes d'écriture philosophique*. Montpellier: Crdp.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Montpellier: Hachette-Crdp.
- Tozzi, M. (2002a). *La discussion philosophique à l'école primaire – Pratiques, formations, recherches*. Montpellier: Hachette-Crdp.
- Tozzi, M. (2002b). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*. Bretagne: Crdp.
- Tozzi, M. (2003a). *Aprendre a philosopher. Le role de la discussion et des formes diversifiees d'écriture*. Recuperado de <https://www.philotozzi.com>
- Tozzi, M. (2003b). *Les activités à philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?* Bretagne: Crdp.
- Tozzi, M. (2004). *La discussion en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Tozzi, M. (2005). *Penser par soi-même* (6.^a ed.). Lyon: Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*. Lyon: Chronique sociale.

- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher en discutant : pourquoi et comment ?* Bruxelles: De Boeck.
- Tozzi, M. (2008). De la question des compétences en philosophie. *Cahiers du Cerfee*, 24.
- Tozzi, M. (2019). ¿Por qué enseñar filosofía? En J. Díaz & O. Bernal, *Fragmentos. Leer, Traducir, Dialogar* (pp. 167-176). Bogotá: Uniminuto.
- Tozzi, M., & Molière, G. (1998). *Lecture du texte argumentatif en français et en philosophie*. Montpellier: Crdp.
- Tozzi, M., Soulé, Y., & Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier: Sceren-Crdp.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de agosto de 2026, en
Búhos Editores Ltda.

Tunja - Boyacá - Colombia