

LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LAS ÁREAS Y MATERIAS DE FILOSOFÍA EN EL NUEVO CURRÍCULO LOMLOE

THE SPECIFIC COMPETENCES OF THE AREAS AND SUBJECTS OF PHILOSOPHY IN THE NEW LOMLOE CURRICULUM

Víctor Bermúdez Torres

Asesor técnico en la Subdirección de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y FP, Comunidad de Madrid

Presidente de la Comisión de educación de la Red Española de Filosofía

Juan Antonio Negrete Alcudia

Profesor de Secundaria. Comunidad de Valencia

Autor de monografías filosóficas¹

Resumen:

¹ Víctor Bermúdez Torres y Juan Antonio Negrete Alcudia son coautores de los nuevos currículos LOMLOE para las materias filosóficas y profesores de Filosofía con una dilatada experiencia en Educación Secundaria. Víctor Bermúdez es también asesor técnico en la Subdirección de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y FP, y presidente de la Comisión de educación de la Red Española de Filosofía. Ambos son responsables de diversos libros y artículos sobre didáctica y divulgación de la Filosofía, y codirigieron durante varios años el espacio "Diálogos en la caverna" de Radio Nacional de España. Juan Antonio Negrete es también el autor de un buen número de monografías filosóficas, varias de ellas dedicadas al estudio de los filósofos griegos, y de un ensayo sobre pedagogía (Diálogos de educación, Ed. Manuscritos, 2013).

En este artículo tratamos, en primer lugar, del vínculo entre la enseñanza de la Filosofía en secundaria y la competencia ciudadana en el ámbito de la nueva ley orgánica de educación (LOMLOE) y, a partir de la reflexión sobre dicho vínculo, de la naturaleza y relevancia de las competencias específicas de las distintas materias filosóficas (la Educación en Valores Cívicos y Éticos, la Filosofía y la Historia de la Filosofía) en el nuevo currículo LOMLOE.

Palabras clave: Filosofía, competencia ciudadana, competencias específicas, LOMLOE, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Historia de la Filosofía.

Abstract

In this article we deal, firstly, with the link between the teaching of Philosophy in secondary education and citizen competence in the field of the new organic law on education (LOMLOE) and, based on the reflection on said link, of the nature and relevance of the specific competences of the different philosophical subjects (Education in Civic and Ethical Values, Philosophy and History of Philosophy) of the new LOMLOE curriculum.

Keywords: Philosophy, civic competence, specific competences, LOMLOE, Education in Civic and Ethical Values, History of Philosophy.

o. INTRODUCCIÓN

La LOMLOE o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, representa un salto cualitativo en relación con la legislación anterior. Y esto, al menos, en dos sentidos: (1) en cuanto otorga al currículo una dimensión *estructuralmente* competencial a través de la introducción de elementos como los perfiles competenciales o las competencias específicas de área y materia; y (2) en cuanto incorpora de manera sistemática, en todas las etapas y asignaturas, contenidos expresos relativos a valores, principios y áreas de acción esenciales para garantizar el desarrollo de una ciudadanía europea y mundial comprometida con los desafíos del siglo XXI ². Ambos sentidos confluyen a la hora de explicar la importancia y el rol educativo que la nueva ley otorga a la «competencia ciudadana», una de las ocho competencias clave propuestas por el Consejo europeo en su empeño por articular un *Espacio Europeo de Educación*³.

Si bien, y a tenor del espíritu de la ley, ninguna de las áreas y materias tradicionales está ligada en exclusiva a una u otra de las competencias clave (sino que todas las asignaturas han de contribuir al desarrollo de todas las competencias), es innegable que existen vínculos más cercanos entre determinadas materias y competencias. Uno de ellos es el que el legislador establece entre las materias del área de Filosofía y la citada competencia ciudadana, vínculo que se hace explícito en la redacción de los descriptores operativos de la misma, en los que las referencias a la ética y la filosofía son directas y reiteradas⁴.

² Sobre tales valores y principios y su incorporación sistemática en los currículos puede verse Bermúdez (2022c).

³ Recomendaciones del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (DO C 189 de 4.6.2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (DO C 195 de 7.6.2018).

⁴ Véanse los anexos correspondientes en los reales decretos 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm.52, de 2 de marzo de 2022. Anexo I), el 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm.76, de 30 de marzo de 2022. Anexo I) y el 243/2022, de 5 de abril, por el que se

La preeminencia de este vínculo con la competencia ciudadana es un elemento clave para entender la concepción y desarrollo de las competencias específicas de las áreas y materias filosóficas, sin perjuicio de que aquellas sean también la expresión del conjunto de capacidades, saberes, actitudes y valores que corresponden propiamente al ejercicio de la filosofía.

Por otra parte, aunque estas competencias específicas no sean, como se verá, algo enteramente nuevo (más bien, pretenden recoger lo que ha constituido siempre parte esencial y viva de la tarea filosófica, y sigue hoy vigente), sí introducen perspectivas y orientaciones estratégicas relativamente nuevas, que los profesores y profesoras de las materias filosóficas habrán de vehicular en su praxis docente. El objetivo de este artículo es ofrecer una reflexión, necesariamente perspectiva y pretendidamente abierta al debate, en torno a dichas competencias, que pueda colaborar en su interpretación y aplicación.

Así pues, y dado el vínculo ya reseñado, nuestra reflexión comienza tratando brevemente de la conexión entre la filosofía y la competencia ciudadana, para detenerse después en cada materia filosófica y en su orientación competencial propia. Si bien puede parecer de un carácter demasiado general, creemos que el tratamiento de aquel primer vínculo puede ayudarnos a enmarcar nuestra reflexión en torno a la naturaleza de la educación filosófica.

1. LA FILOSOFÍA COMO COMPETENCIA CIUDADANA

En este primer punto vamos a proponer una reflexión separada de las dos nociones del sintagma que compone el título de este apartado: "competencia" y "ciudadana".

establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE núm.82, de 5 de abril de 2022. Anexo I).

Por lo que se refiere a lo primero y aunque, según es sabido, el concepto de competencia (como, por lo demás, ocurre con todo concepto que tiende a ocupar un lugar central en un contexto teórico, especialmente en las ciencias humanas) no goza de una clara y unánime definición, y está sujeto a discusión e incluso polémica, precisamente desde el área de la Filosofía, y gracias a su acervo propio, nos parece relativamente *fácil* hacernos una cierta idea de él que armonice o aglutine lo más relevante de cada una de las interpretaciones en disputa. En efecto, desde al menos las propuestas filosóficas de Platón y Aristóteles, sabemos que una de las características esenciales de la vida humana es la que se expresa en el concepto de acto y actividad (*érgon, enérgeia...*), que la filosofía escolástica expresó después en el adagio *operari sequitur esse*, esto es, «el ser es un hacer». Y no parece necesario recordar la orientación *pragmática* o práctica de las principales concepciones filosóficas modernas, desde Kant hasta Nietzsche y más allá. Desde luego, para todos estos pensadores no solo no existe contraposición alguna entre conocer o hacer, entre teorizar y actuar, sino que, antes bien, el conocer representa la más o una de las más altas y vivas formas de la acción. Así, no solo el conocimiento se muestra en la competencia para realizar diferentes actos en relación con los otros sujetos y las cosas, sino que el propio acto cognitivo, como también los otros actos o dimensiones de la *actividad* humana, psíquica y física (volitivo, emocional, creativo...) son en sí mismos realización y desarrollo de ciertas competencias. La competencia de entender y poder comentar un texto, por ejemplo, es indistinguible del acto teórico de la lectura; la competencia de dialogar con respeto a las normas lógicas y deontológicas del discurso es indistinguible de la práctica de la convivencia social, etc. Por eso, a nuestro juicio, difícilmente el filósofo o filósofa aceptará la falsa o, mejor, superficial dicotomía entre lo competencial y otro presunto modo de aprender, indagar, saber o relacionarse con los demás y con el medio.

Pero más allá de resolver esta falsa dicotomía, la filosofía también encarna, por su propia naturaleza epistémica, la mayoría de los principios pedagógicos y didácticos que podemos asociar a una educación

explícitamente competencial: el rechazo de toda consideración mecánica y dogmática del saber, la necesidad de una comprensión significativa de lo que nos es dado, el aprendizaje por problemas, el empleo del modo dialógico, o, en general, la integración crítica y consciente de los diversos aspectos de la personalidad (intelectual, moral, cívico-social, estético-afectivo...) o de los propios contenidos (conceptos, destrezas, actitudes, valores), sin distinguir en este último caso, y como diría Kant, la filosofía (la doctrina) de la misma competencia del filosofar⁵.

Vayamos ahora al concepto de "competencia ciudadana". Desde luego, la filosofía (o las filosofías, si se quiere) requiere, ejercita y promueve múltiples competencias. ¿Por qué había de ser su competencia general la *competencia ciudadana*? ¿No supone esto, acaso, la subordinación de la filosofía a la educación cívica, defraudando así su esencial orientación teórica, ética y políticamente "neutra" y "desinteresada" (al menos en primera instancia)? Pues bien, si nuevamente recordamos algunas de las más importantes expresiones de la filosofía a lo largo de su historia, la vemos desde su principio hasta nuestros días (desde, al menos, Sócrates y la sofística, pero seguramente también antes) orientada principalmente por el problema de qué es lo que define a una vida buena (feliz, justa, digna...). Y, nuevamente, no es necesario recordar la kantiana prioridad de la razón práctica, la marxista transformación del mundo, el pragmatismo y vitalismo nietzscheano, etc. Claramente, supondría caer en la pseudo-dicotomía ya expuesta el oponer este interés práctico con el interés teórico, pues realmente un aspecto no ha sido nunca pensado sin el otro. Si tomamos, pues, el concepto de *competencia ciudadana* en su sentido más trascendente y relevante, es razonable pensar que pueda servir de eje noción organizador de las competencias propiamente filosóficas, e incluso

⁵ La filosofía, creemos, tanto en su ejercicio como en su enseñanza y aprendizaje, no solo tiene una naturaleza intrínsecamente competencial, sino que aúna en sí misma competencias esenciales, como la denominada (por la OCDE) "competencia global", la competencia referida al pensamiento crítico, o la que podríamos denominar competencia ética. De ahí que desde hace años se esté hablando de la relevancia educativa que tendría la incorporación de una competencia propiamente filosófica al plantel de las llamadas competencias clave. Sobre esta propuesta puede leerse un análisis más detallado en [Sanlés \(2015\)](#) y [Bermúdez \(2021\)](#).

y por eso, en cierto modo, de eje transversal en el enlace de los diversos saberes científico-técnicos, humanísticos, artísticos, éticos y ligados a lo emocional, especialmente en el ámbito de una educación pública en sociedades democráticas; y esto en cuanto que la filosofía es, en último extremo, la materia que propiamente atiende a la formación de ciudadanos conscientes y críticos de los problemas axiológicos y trascendentales que subyacen a todas nuestras acciones y nuestro estar en el mundo y en la sociedad.⁶

2. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL ÁREA DE FILOSOFÍA. EL CASO DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS.

Pasando ya a las competencias específicas del área de Filosofía, consideradas en general, digamos primero que, para su elaboración, el actual currículo partió de una matriz formada por tres tipos genéricos de competencias puestas en relación con tres niveles o instancias de definición del sujeto agente.

Los tres tipos generales de competencias, una vez más consagradas por la tradición filosófica, son el de lo cognitivo-teórico, el que se refiere a las competencias ético-prácticas, y el de las competencias relativas a los sentimientos, afectos o emociones. Nuevamente, esta distinción no implica que alguna vez se dé algún acto perteneciente *puramente* a una de ellas, sin rastro de las otras. Antes bien, están esencialmente co-implicadas, y así deben ser tratadas en el proceso educativo. Pero al menos tiempo es pertinente su distinción y su tratamiento relativamente independiente. A menudo se achaca a la escuela que priorice en exceso el aspecto más propiamente cognitivo, desatendiendo en cierta medida el aspecto ético-cívico o práctico (que, según Platón, por ejemplo, constituía lo propiamente definitorio de la auténtica educación o *paideia*, frente a la mera formación o

⁶ Una exposición más detallada de esta idea puede encontrarse en Ngrete (2013 y 2017) y en Bermúdez (2022b)

instrucción) y, más aún, el afectivo, apenas reducido a una serie de "refuerzos" de la conducta o, a lo sumo, recluido en áreas como las artes y la música. En el diseño del nuevo currículo de Filosofía, en especial en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, se pretende enmendar en alguna medida la desatención a tales dimensiones humanas y pedagógicas, en las que la disciplina filosófica está llamada a tener un papel innegable.

Ciertamente, otras posiciones ponen en duda tanto la legitimidad como la posibilidad de educar en los ejes ético-cívico y emocional, que se consideran de carácter especialmente privado, personal e incluso subjetivo, de forma que ninguna educación debería intervenir en ellos, so pena de volverse una suerte de manipulación. Sin embargo, parece razonablemente sostenible que una sociedad, por más que respete la libertad individual, o más bien precisamente por eso, puede y tiene que compartir y transmitir unos elementos mínimos en lo que se refiere al respeto del otro, la solidaridad y la empatía, así como principios tan obvios y vigentes como, por ejemplo, el valor fundamental de la igualdad. De alguna forma, siempre se han vehiculado e incluso evaluado en la educación pública esos ámbitos, considerados transversales, con rúbricas referidas a la "conducta" o el "comportamiento". Así, y como en otras ocasiones, la nueva legislación no viene a traer algo desconocido, sino a otorgar más consciencia y valor a aspectos que siempre han formado parte de una buena praxis docente.

Por lo que se refiere al eje de los niveles de subjetividad con los que covarían aquellos tres géneros de competencias, se trata de los niveles individual, social y ecológico. De la síntesis de ambos ejes resultarían, pues, nueve clases de competencias específicas: la competencia cognitiva individual o personal (el conocimiento de la persona, comenzando por uno mismo), la competencia cognitiva social (el conocimiento de la naturaleza de lo social), la competencia cognitiva ecológica (esto es, el conocimiento del entorno o de la naturaleza como un todo del que el individuo y la sociedad humana forman parte), la competencia práctica individual (la conducta para con uno mismo: la autogestión), la competencia práctica

social (referida a las prácticas sociales en las que estamos inmersos), la competencia práctica ecológica (nuestro actuar para con la naturaleza), la competencia afectiva personal (la gestión de las propias emociones), la competencia afectiva social (los diversos afectos sociales, presididos por la actitud empática, que tantos filósofos han situado en el origen o la posibilidad misma de sociedad) y la competencia afectiva ecológica (nuestros sentimientos acerca de la naturaleza). El orden de esta enumeración no presupone una jerarquía de importancias ni de metodología. En especial, no presupone ningún egocentrismo ni antropocentrismo, como tampoco la prioridad de lo teórico sobre lo práctico y lo afectivo. Se basa, más bien, en el orden de lo más simple a lo más complejo y completo.

Ahora bien, en el proceso de elaboración del currículo, primeramente y en especial en el de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos (que es aquella en la que se podía implementar más directamente, a nuestro juicio, el doble eje descrito), esas nueve posibles competencias específicas hubieron de ser reducidas al número actual, sintetizando algunas, en especial las referidas al ámbito afectivo (lo que bien puede suscitar el reproche de que, si bien menos abruptamente que en otras ocasiones, una vez más este ámbito queda preterido en el diseño curricular).

Pese al reto que supone, creemos que el profesorado de Filosofía, en especial en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, pero no solo en ella, ha de procurar atender a la totalidad de los aspectos citados, todos ellos parte ineludible de una educación en el sentido profundo e integral de la palabra. Perspectiva esta que se encuentra, además, no solo amparada en la tradición filosófica, sino sujeta a un ejercicio que difícilmente puede desligarse del ejercicio de la filosofía, pues solo esta comprende explícitamente el plano sobre el que cabe intentar articular sistemáticamente, pero también problemática y reflexivamente, aquellos aspectos.

Por último, nos gustaría subrayar una vez más la relación necesaria que ha de darse entre la educación estrictamente cívica, en cualquiera de los planos en que esta se dé, y la esfera de reflexión y conocimientos que representa la ética filosófica. Creemos, en efecto, y así lo hemos plasmado en los documentos curriculares, que una verdadera educación en valores cívicos y democráticos ha de fundamentarse (como ha de hacerlo el ejercicio mismo de la ciudadanía democrática) en una educación del diálogo racional y el juicio crítico, competencias estas netamente filosóficas. En este sentido, es básico entender que sin el ejercicio racional que supone la deconstrucción crítica y la reconstrucción dialéctica de los valores que pretendemos transmitir al alumnado, difícilmente será posible generar la convicción necesaria para que este adopte un compromiso sincero y activo con tales valores, corriendo así el riesgo de reducir la formación cívica a un simple panegírico de la moral vigente. De este modo, se puede observar que, tanto en Educación Primaria como ESO, las competencias específicas de la materia están repletas de contenidos éticos y procedimientos filosóficos, incluyendo algunos de los elementos y perspectivas del programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, cuyas estrategias metodológicas son idóneas para el trabajo con las competencias del área desde edades muy tempranas⁷.

Esta idea acerca de la conexión necesaria entre educación cívica y filosofía recibe, además, y como venimos diciendo, un fuerte amparo de la inmensa mayoría de la tradición filosófica, y la filosofía está en inmejorables condiciones tanto de llevarla a la práctica docente como de someterla a reflexión y justificación, aunque se trate de una justificación, como siempre ocurre en nuestra disciplina, problemática, lo que no deja de ser una ventaja más, pues precisamente la problematización es uno de los aspectos esenciales de una educación crítica y democrática.

⁷ Sobre esto podrán verse las dos Guías de Orientación Didáctica dedicadas a la utilización de la Filosofía para Niños y Niñas como recurso para la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, de próxima publicación en la página web de recursos abiertos del MEFP (<https://educagob.educacionyfp.gob.es/inicio.html>). Sobre el uso de la metodología de FpN en Educación Primaria y Secundaria véase también, entre otros, Lipman, Sharp y Oscayan (2002).

Este enfoque ético de la materia, en cuanto dota al alumnado de las competencias y saberes necesarios para contrastar por sí mismo sistemas de valores diferentes y desarrollar su propia capacidad de juicio, evita o disminuye al máximo, además, el riesgo de adoctrinamiento que típicamente se asocia a las materias de educación cívica⁸.

3. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA FILOSOFÍA DEL BACHILLERATO

Las competencias específicas que el nuevo currículo propone para la materia de Filosofía de primer curso de Bachillerato, se refieren a los siguientes elementos: la competencia para formular preguntas genuinamente filosóficas; la competencia para buscar e interpretar información relativa a tales problemas; la competencia de usar y evaluar argumentos, no dogmáticos ni falaces; la referida al ejercicio del diálogo respetando ciertas pautas éticas y formales, esencial para la promoción de una ciudadanía democrática; la competencia de reconocer el carácter plural y dialéctico de las concepciones filosóficas; la que se refiere al examen crítico de las concepciones de los filósofos y filósofas, así como su influjo histórico; la competencia para adoptar y aplicar una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar a todo tipo de problemas; la relativa al análisis de cuestiones éticas y al desarrollo de la autonomía personal; y, por último, la competencia referida a la sensibilidad estética y la comprensión crítica del arte como vehículo privilegiado de la educación de los sentimientos⁹.

En general, la elección y definición de estas competencias específicas responde, además de a los criterios ya citados, a la intención de subrayar y promover la idea de la filosofía y de su enseñanza como una tarea de investigación, tanto personal como colectiva, en torno a los problemas

⁸ Sobre la compleja relación, tanto en el ámbito didáctico como en el propiamente ético, de la filosofía y la educación cívica en torno al problema, entre otros, del adoctrinamiento moral, puede obtenerse un análisis más detallado en Bermúdez (2022a).

⁹ Véase en el anexo correspondiente al Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE núm.82, de 5 de abril de 2022).

filosóficos y a su actualización en contextos múltiples y cercanos al alumnado. De ahí que las competencias específicas se encuentren ordenadas en función de las diversas fases del proceso de investigación (planteamiento de preguntas, búsqueda y gestión de información, empleo de la argumentación, diálogo en torno a diversas hipótesis, etc.), o que se sugiera trabajar con cualquier medio o soporte expresivo (no solo con textos, ni con textos filosóficos) que demuestre suficiente relevancia filosófica.

Otros elementos coadyuvantes al carácter competencial de la materia y presentes en las competencias específicas son, por un lado, la insistencia en la formación en las destrezas argumentativas y dialógicas que caracterizan al ejercicio filosófico y, por otro lado, la introducción de una competencia específica novedosa (la competencia específica siete), próxima a la denominada *competencia global* introducida en las últimas pruebas PISA¹⁰, y dirigida a desarrollar en el alumnado una perspectiva sistémica y transdisciplinar de los grandes problemas y retos de nuestro tiempo, integrando información de distintos ámbitos del saber bajo un análisis netamente filosófico¹¹ y fomentando el diseño e implementación de proyectos y situaciones de aprendizaje de carácter interdisciplinar.

Finalmente, la propuesta competencial incluye, de forma también relativamente novedosa, una referencia explícita a la educación estética y emocional, un aspecto que la ley propone como elemento transversal, pero que en nuestra propuesta curricular desempeña un rol formativo sustantivo, ligado a la ética y a la filosofía estética, y que incorpora también una novedosa mención al análisis de la cultura audiovisual y la filosofía de la imagen.

¹⁰ Véase sobre esto el trabajo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018).

¹¹ En que habrían de analizarse los presupuestos y problemas ontológicos, antropológicos, epistemológicos, lógicos, éticos, etc., que laten tras dichos problemas.

4. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA DEL BACHILLERATO

Por lo que se refiere a las competencias específicas de la materia de Historia de la Filosofía de segundo de Bachillerato, el nuevo currículo propone las siguientes: buscar e interpretar adecuadamente textos históricos filosóficos; reconocer, usar y evaluar con criterios adecuados la argumentación presente en los textos filosóficos; comprender y expresar adecuadamente las diversas concepciones filosóficas; reconocer la naturaleza diversa y dialéctica de la filosofía a lo largo de su historia; estar en condiciones de reconocer los mismos problemas filosóficos según se han formulado y discutido diversamente a través de las distintas épocas; encontrar las preguntas e intentos de respuesta filosóficos en textos y producciones en general de diversos ámbitos de la cultura; y, por último, la competencia de reconocer la proyección que en la actualidad tienen esas diversas propuestas filosóficas históricamente dadas. Estas competencias, como ocurre en el resto de las materias, determinan, en el currículo, unos determinados criterios de evaluación y de saberes básicos coherentes con ellas¹².

Si buscamos los elementos más novedosos de la propuesta legislativa para esta materia, especialmente en lo que a sus competencias específicas se refiere, podemos poner de especial relieve los siguientes aspectos: se señala expresamente el carácter plural y diverso, en disputa o dialéctica, de las concepciones filosóficas (competencia específica cuarta); se insta a constatar y analizar la aparición de las mismas cuestiones filosóficas fundamentales en diferentes épocas (competencia específica cinco) y se pide atender a aquellas manifestaciones de calado filosófico que no se vehiculan mediante textos o manifestaciones culturales considerados como eminentemente filosóficos (competencia específica seis).

¹² Véase en el anexo correspondiente al Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE núm.82, de 5 de abril de 2022).

Estos elementos nuevos de las competencias específicas de Historia de la Filosofía se traducen en otros aspectos del currículo. De manera especial, los saberes básicos de la materia no se ordenan ya de modo exclusivamente cronológico y siguiendo sistemáticamente el pensamiento de un autor, escuela o corriente, sino que, respetando el marco de una fundamental periodización histórica, se estructuran en el nivel último de acuerdo con ciertos núcleos temáticos, en torno a los cuales han de ser puestos en juego dialéctico aquellos autores, escuelas o corrientes pertenecientes a ese mismo sub-periodo histórico. A esta estructuración podemos llamarla histórico-temática.

Respecto del primero de aquellos elementos, creemos que supone una ocasión, si no incluso un estímulo, para que profesoras y profesores de la materia incidan en el carácter de diálogo abierto de esta; un diálogo que ha de estar sujeto a las condiciones de la lógica, así como a aquella deontología dialógica que, en sus aspectos cívico y afectivo, caracteriza al más puro ejercicio de la filosofía. A diferencia de los saberes técnicos, en que existe un fundamental acuerdo, tanto en los métodos como en los resultados (lo que no quiere decir que no haya en ellos ocasión para las preguntas ni discusión teórica), a la filosofía parece caracterizarla eso que, con diversos sentidos, pero referidos en el fondo a lo mismo, tanto Platón como Kant denominaron dialéctica, y que no ha sido ni parece que vaya a ser inminentemente soluble (ni disoluble). En este sentido, y en la confrontación abierta pero no por ello menos relevante, y escrupulosamente respetuosa, entre diversas concepciones, el alumnado de Historia de la Filosofía podrá encontrar ecos y modelos de las propias diferencias de concepción que subsisten para él o ella en la mayor parte de los asuntos de interés existencial, tales como los referidos al sentido y valor último de las cosas y de nuestra vida, al conocimiento de la verdad, si es que cabe tal cosa, y a lo ético, lo político y lo estético. Una diferencia que puede verse más como una complementariedad que como una confrontación negativa, o como una armonía de contrarios que como una polémica.

Por lo que se refiere al segundo elemento enunciado, la Historia de la Filosofía es un lugar privilegiado para exponer simultáneamente lo que de universal o "intemporal" hay en la cultura humana, lo que nos une a través de las más diversas épocas y civilizaciones, junto a lo que cada momento histórico supone de novedad, a veces de progreso, pero considerado esto también problemáticamente, para lo que es de gran utilidad su comparación con otros momentos considerados de manera harto simple como "superados".

Pero quizás el elemento más novedoso de esta propuesta legislativa sea el referido a la indagación histórico-filosófica no solo en los textos propia y reconocidamente filosóficos (lo que, de todos modos, la actual hermenéutica ha llevado a poner en discusión) sino también en aquellos otros textos o manifestaciones culturales considerados ajenos: literarios, históricos, científicos, religiosos, etc. Es esta una excelente ocasión para rebatir aquel presunto carácter de ensimismamiento que caracterizaría a la Filosofía, mostrando que no solo se expresa, sino que ella misma se busca en esos otros ámbitos.

Por último, aunque las competencias específicas no lo mencionan directamente, los saberes básicos de la materia suponen claramente la atención al problema histórico de la discriminación de las mujeres en los ámbitos culturales, políticos y públicos en general, y su injusta subordinación social. El profesor o la profesora de Historia de la Filosofía tiene ahora la responsabilidad, amparada por la normativa curricular, de denunciar esa discriminación en cada momento histórico, así como de visibilizar a las mujeres que, pese a ella, consiguieron producir un pensamiento y una obra que fueron habitualmente devaluados y silenciados. Así, el nuevo currículo supone el reconocimiento de una estructura social e ideológica tradicional (incluida expresamente la de muchos de los grandes filósofos de la historia) que ha impedido a las mujeres un acceso igualitario a la cultura y, desde luego, a la filosofía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y NORMATIVAS.

- Bermúdez Torres, V. (2021). Universalidad, crítica y ética: el encaje de la filosofía en un currículum competencial. En Castro, E, *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital*, Madrid: Dykinson.
- Bermúdez Torres, V. (2022a) Filosofía y educación cívica: ¿matrimonio de convivencia o amor verdadero? *Pensar Juntos, Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños*, 6, 1-10.
- Bermúdez Torres, V. (2022b) La filosofía como eje de la educación en democracia. *Paideia*, 117, pp. 17-34.
- Bermúdez Torres, V. (2022c) La identidad europea en el desarrollo curricular de la LOMLOE, en García de Vicuña, P. (coord.) *La identidad europea en la educación española*. Madrid: Fundación 1 de mayo.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018): *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 240, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953).
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscayan, F. S. (2002). *La Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Ngrete, J.A. (2017) Educación socrática y emancipación, *Voces de la Educación*, 2 (1), 80-88
- Ngrete, J.A. (junio, 2013). El lugar de la Filosofía en la Educación de la Democracia. Ponencia presentada en las II Jornadas de Filosofía organizadas por la PDFEX en la UNED, Mérida. (Consultado en <https://es.scribd.com/document/145412972/El-lugar-de-la-Filosofia>)
- Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm.52, de 2 de marzo de 2022).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la

ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm.76, de 30 de marzo de 2022)

- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE núm.82, de 5 de abril de 2022).
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (BOE núm.28, de 2 de febrero de 2022, pp. 14561 a 14595).
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (DO C 195 de 7.6.2018).
- Recomendaciones del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (DO C 189 de 4.6.2018).
- Sanlés, M. (2015) Consideraciones sobre "la competencia filosófica" en la enseñanza secundaria (2015) en Actas I Congreso internacional de la Red Española de Filosofía, vol. XX, pp. 75-89 (Consultado en https://redfilosofia.es/congreso/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/10.msanles@hotmail.com_.pdf).