

# *Las TIC en la propedéutica filosófica*

Germán Vargas Guillén

Profesor titular

Universidad Pedagógica Nacional – Colombia

Arlington, 11 de agosto de 2012

## I.

### *La propedéutica filosófica en los Estudios Generales*

¿Es posible enseñar filosofía? De hecho es una pregunta que no se pueda resolver de una vez por todas; incluso, se procede precipitadamente si no se advierte que hay, en la base, un problema previo, acaso debido al carácter de la disciplina: ¿se puede enseñar o tan sólo aprender filosofía? Podemos expresarlo de manera intuitiva: quien no quiere filosofar, no podrá aprender a filosofar. En cierto modo, se exige, para aprender filosofía, una *disposición* hacia ella; un estar *pre-ocupado* con alguna cuestión propiamente *filosófica*.

Ahora, entonces, adviene otro cuestionamiento: ¿qué es una pregunta, una cuestión filosófica? Se puede hacer relación a los interrogantes que se dirigen a la *esencia*, al *quid*, al *to estí*. Cuando, en general, se cuestiona: *¿qué es...?*, se entra por la *senda*, por los *senderos del filosofar*. Desde luego, se puede considerar la filosofía como una actividad profesional de *filósofos* –del mismo modo que hay matemáticos, físicos, historiadores, geógrafos, geólogos, ingenieros profesionales–.

Sin embargo, el problema de y en los *Estudios Generales* es que se tiene que lograr un nivel de formación básica para *no filósofos*, que permita que cualquier ciudadano, o al menos cualquier universitario, tenga un *pensamiento filosófico*, del mismo modo que un ciudadano debe tener, en general: un pensamiento matemático, geográfico, político, etc. para ejercer la ciudadanía tanto en la esfera privada como la actividad pública, y dentro de ésta última, desde luego, en la vida profesional.

¿Qué debe, entonces, «adquirir» el ciudadano como «competencia» o como «habilidad» o como –quizá resulte más apropiado llamarlo siguiendo a Nussbaum– «capacidad» tras el paso por los *Estudios Generales* en el campo de la filosofía? Si resolviéramos esta cuestión, de hecho, se tendría un «currículo» o un «pensum» básico.

La complejidad del asunto no se oculta: ¿Habilidades de análisis, de crítica, de síntesis; de lectura, de escritura, de argumentación; de comunicación? Quizá se extravíe el destino de la filosofía, su responsabilidad social, si le otorga la «función de entrenamiento» en «competencias» o «habilidades» –aquí no se van a diferenciar por ahora– en procesos que conciernen sí a la filosofía, pero también a la formación en las ciencias sociales, en la lengua y la literatura, en las ciencias naturales y en las ciencias formales. En todas ellas la lista precedente opera como un «consaber» o «saber que acompaña» o «conjunto de habilidades básicas».

Entonces es imperativo preguntarse: ¿en qué radica la especificidad de una *formación filosófica*? Quizá la respuesta tenga que ver con los contenidos que la disciplina ha elaborado a lo largo de su historia: ¿Qué es la felicidad?, ¿se puede lograr la vida feliz?; ¿qué es lo bueno?, ¿qué lo malo?; ¿qué es el ser, la realidad, el mundo?; ¿cómo se conoce?; ¿qué es la ciencia y cómo se hace ciencia?; ¿qué es lo bello, lo sabio, lo justo?; ¿qué es lo humano, cómo se forma y cómo se realiza?

La filosofía renuncia, tiene que renunciar por principio, a toda búsqueda utilitaria del conocimiento; y, más bien, se sitúa ante preguntas que abren una y otra vez al asombro, a la perplejidad. En el mundo del «mercado de novedades», cuando toda didáctica tiene que ser «motivadora» y generar «placer» –en un hedonismo barato y carente de valor– la filosofía tiene que partir de su función *in-útil* para mantener la autenticidad de su tarea.

Todas las cuestiones precedentes, en sí, exigen: análisis, crítica, síntesis; argumentación, comunicación; etc. Por ello, la *filosofía* como actividad académica y científica se enlaza con cualquiera de las otras disciplinas con las que comparte el espacio de la cultura. Si se enseña, por ejemplo, «pensamiento crítico», todavía no se ha llegado a ningún contenido filosófico; a menos que éste se centre sobre cualquiera de las preguntas destacadas o señaladas atrás, a manera de ejemplo.

Hay, pues, una *especificidad* de lo filosófico; a pesar de que esta enseñanza contribuya al despliegue de «habilidades generales». La filosofía no es una «herramienta de propósito general», es una elaboración de los contenidos de la cultura.

La *enseñanza de la filosofía* o, mejor, su *aprendizaje* tiene que ver con un *acercamiento* a la *esencia*: sea del ser –o realidad o mundo– (metafísica, ontología, cosmología), sea de lo humano (ética, moral, axiología, antropología filosófica), sea del conocimiento (teoría del conocimiento o gnoseología), sea de la ciencia (lógica, epistemología), sea de lo bello (estética), sea de lo justo (filosofía del derecho, filosofía política, filosofía social).

Por supuesto, se puede renunciar a la *esencia* y parte de lo que tiene que hacer la *enseñanza*, o el *aprendizaje*, de la filosofía es presentar los argumentos para validar esta renuncia.

#### 1. La enseñanza de la filosofía en los *Estudios Generales* («servicios») a diferencia de la enseñanza para «iniciados»

De la anterior consideración *temática* o relacionada con los *contenidos* de y para el aprendizaje de la filosofía es necesario dar un paso para establecer la diferencia entre la enseñanza que se ofrece a los estudiantes orientados a la carrera de filosofía –a una formación disciplinar, profesional, en la misma–, a diferencia de la oferta que concierne a los estudiantes en formación en el campo de los *Estudios Generales*.

Un hecho se puede constatar: por regla general quien estudia la carrera de filosofía, por anticipado está «ganado para la causa», es decir, está persuadido de la importancia de la disciplina; quienes no han hecho esta opción «tienen que llegar a ser persuadidos», tienen que ser «ganados para la causa».

Esto es lo que lo cambia todo. Quien se orienta al estudio de la filosofía como profesión: de antemano supone que los problemas de comprensión, de interpretación, de complejidad de los textos, en suma, lo «oscuro» de los problemas, de los textos, de los discursos, etc., son debidos a «la cosa misma»; incluso los individuos se autoimputan la dificultad para comprender. Asumen que les faltan bases, que no han leído con rigor, que no tienen suficiente madurez. Quien llega a la filosofía como una «obligación» hace caso omiso de todos estos expedientes.

En consecuencia, varían o tienen que variar totalmente las «estrategias didácticas». Quienes estudian la carrera de filosofía pueden estar en desacuerdo con el enfoque del profesor, con el tema en estudio, con la escuela de pensamiento que se trata; incluso, aparecen entre ellos desacuerdos de orden político: se juzga que algunos teóricos, argumentos, textos y problemas: son «medievales», «de curas»; otros, en cambio, «burgueses», «capitalista». Algunos estudiantes, por ejemplo en mi Universidad, asumen

que tanto el curso como el profesor deben tener un «compromiso político» –y con ello designan una opción de izquierda, en buena cuenta partidista–.

En el otro extremo están los estudiantes de otras profesiones. Ellos, en cambio, se preguntan ¿qué tiene eso que ver con su profesión?, ¿qué tiene que ver la filosofía con sus vidas? Y, sobre todo, aparece la cuestión: «¿Para qué?». En cierto modo, en su relación con la filosofía, ellos se guían por intereses pragmáticos. Éstos son los que «guían» no sólo las actitudes, sino también los comportamientos de los estudiantes.

Ahora bien, queda la pregunta: ¿inciden estos respectivos intereses, estas motivaciones específicas, estas tomas de posición particulares de los estudiantes –sea de los orientados a la carrera de filosofía, sea las de los que se orientan hacia otras profesiones– en los profesores, en sus formas de intervención? Quizá requiramos aproximaciones empíricas para solventar la cuestión.

Sin embargo, un aspecto se tiene que poner en discusión: hay tanto el horizonte de los estudiantes –sean de filosofía o de las otras carreras– como el de los profesores. Algunos, por ejemplo, arguyen que la pedagogía es una función de mediación entre esos diversos horizontes, con el objetivo de su fusión. Mi posición, en cambio, es que la mediación entre sujetos se despliega a través del saber. Aún más, tender a la «compatibilización» del horizonte de los sujetos –estudiantes, profesores– lleva a *contemporizar*, a acomodarse al gusto o dictamen ajeno por algún respecto o fin particular –sea de la posición ideológica de estudiantes o de profesores, sea de actitudes gremiales, etc.–. A mí me parece que esta conducta destruye la academia, el sentido de investigación y de verdad a que ella está llamada.

Mi posición es que lo característico de la actividad del profesor es, precisamente, que *profese*. Sí, en el sentido en que lo ha mostrado Derrida (2002): que sea un *profeso*, que haga visible aquello en lo que tiene fe y que, al desplegarla, cree un universo de discurso en torno a ello, en torno a la *utopía*. Por eso es decisivo que sea una enseñanza de profesores de planta, que han surtido las pruebas para acceder a su posición; que no tengan que congraciarse ni con los jefes, ni con los estudiantes, en procura de «calificaciones» para permanecer temporalmente en la posición. En último término, la filosofía –como todas las materias– tiene como condiciones en la ejecución de su enseñanza las libertades: de cátedra, de información, de investigación.

Así, entonces, la enseñanza de la filosofía –tanto en la carrera orientada a su aprendizaje profesional como a la formación en el ámbito de los *Estudios Generales*– exige ser puesta en ejecución por profesores-investigadores; profesores que fundamentan su cátedra en sus propios resultados de investigación y en función de nuevos desarrollos de conocimiento, de saber. De ahí que algunas estrategias como el *seminario alemán* –pleonásticamente llamado en algunos lugares: *seminario investigativo*– sean de la esencia de su despliegue.

Ahora bien, ¿qué diferencia la *cátedra* del *seminario*? En último término, que aquella *expone* o *comparte* (*conferer*, *conferencia*) resultados de investigación(es) previas; éste, en cambio, pone en el centro una *cuestión no resuelta* o *en debate* (*questio*, *questio disputate*) y la actividad académica gira en torno a su documentación, su análisis, su crítica; en fin, se argumenta en torno suyo, se llega a nuevas síntesis.

## 2. La enseñanza ante los intereses no-filosóficos

¿Cómo, entonces, crear un «menú» de alternativas para la enseñanza de la filosofía a los *no filósofos*? Esta es la pregunta del orden del currículo y del pensum que queda en discusión. Mi tesis es que es imperativo tener no sólo un conjunto de cuestiones, sino que

las mismas atiendan una *estructura* o *concepción* de la disciplina. Que, junto con ello, se abra un proceso para que los profesores ofrezcan los respectivos *syllabus* que, debidamente formalizados, se constituyan en la *oferta* de un «programa» para los *Estudios Generales*.

Supongo que discrepará en esto Luz Gloria Cárdenas respecto a mi posición; y creo que la diferencia que anticipo entre su postura y la mía es que –como ya se ha visto– introduzco nociones como *esencia* y, en el trasfondo, la *idea de la filosofía como ciencia* –más exactamente: como *ciencia rigurosa*; aunque *falible*–.

Sugiero, por tanto, a modo ejemplo, una «matriz» como la siguiente:

*Tabla de Syllabus*

<i>Pregunta</i>	<i>Tratado</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Intensidad</i>
¿Qué es el hombre?	Antropología	Cátedra	4 hs. x 16 semanas
¿Es posible la felicidad?	Ética	Cátedra	4 hs. x 16 semanas
¿Qué es lo justo?	Ética	Cátedra	4 hs. x 16 semanas
¿Es posible conocer?	Gnoseología	Cátedra	4 hs. x 16 semanas
¿Existe «lo bello»?	Estética	Cátedra	4 hs. x 16 semanas
¿Conocemos lo divino?	Teodicea	Cátedra	4 hs. x 16 semanas
¿Hay criterios científicos?	Epistemología	Seminario	3 hs. x 16 semanas
¿Qué es lo «real»?	Ontología	Seminario	3 hs. x 16 semanas
¿Qué es lo humano?	Ética	Seminario	3 hs. X 16 semanas
¿Hay ciencias del diseño?	Epistemología	Seminario	3 hs. x 16 semanas
¿Qué es la democracia?	Fil. Política	Seminario	3 hs. x 16 semanas

Asumo que las preguntas son, tienen que ser, cambiantes; que, incluso, dependerán de los efectivos trayectos de formación y de investigación del profesorado tanto como de los intereses de desarrollo académico de los mismos; que las preguntas que se formulen los profesores se pueden enlazar siempre con un tratado filosófico; que las inquietudes del profesorado consultan las necesidades de formación de los alumnos, las expectativas sociales, relativas al *pensar filosófico* –análogo al pensar físico, matemático o geográfico– de y para los estudiantes en cuanto ciudadanos y como futuros profesionales; así como a las necesidades tanto del desarrollo social, político y científico de la nación.

También asumo que toda pregunta planteada por un profesor, para llegar a proponer un *Syllabus* consulta: (a) Los tratados de la filosofía y su encuadra en alguno de ellos; (b) El *status questionis*; (c) un marco de referencia conceptual –enraizado en la tradición, visto erudita y críticamente por el profesor–. En efecto, esto conlleva el máximo ejercicio de las libertades –ya mencionadas– de cátedra, de información y de investigación; pero, al mismo tiempo, se funda en la máxima responsabilidad.

### 3. El problema de los estilos cognitivos y la variedad de enfoques filosóficos.

El tipo de filosofía que se elige depende del tipo de persona que se es, porque un sistema filosófico no es un utensilio muerto que pueda dejarse o tomarse a nuestro antojo, sino que está animado por el alma de la persona que lo posee; un carácter flojo por naturaleza o ablandado por la servidumbre de espíritu, por el flujo refinado y por la vanidad no se elevará nunca hasta el idealismo.

Johann Gottlieb Fichte. *Primera introducción a la doctrina de la ciencia, 1797/1798* (1845, p. 434)<sup>1</sup>.

Ahora me parece imperativo introducir la siguiente cuestión: ¿hay algún nexo entre los estilos cognitivos de los sujetos y su relación con la filosofía? En primer término, así como hay variedad de estilos cognitivos, también hay variedad de enfoques filosóficos. En segundo lugar, al menos por vía de hipótesis: los diversos estilos cognitivos son más o menos «encajantes» o «adecuados» con unos que con otros enfoques filosóficos.

Todavía las categorías para hablar de «estilos cognitivos» son muy «gruesas»: *dependencia–independencia de campo*. Por supuesto, entre dos extremos se pueden establecer gradientes, dependiendo de la cercanía o la distancia del comportamiento del sujeto con respecto a alguno de los extremos<sup>2</sup>. Por eso, además de las dos categorías referidas, tiene valor hablar de ellos como «inteligencias múltiples» –según se ha heredado de H. Gardner<sup>3</sup>.

Desde luego, se corre el riesgo de *psicologizar* la enseñanza de la filosofía y, peor aún, de caer en una suerte de *determinismo*. Se urge, por tanto, mantenerse en el campo de la *motivación* (Husserl, 2005, p. 259 y ss), precisamente como «salvaguarda» de o frente a todo *determinismo*. La fórmula esquemática y simplificada sería, *mutatis mutandis*: «a *independientes de campo* se les acomoda o adecúa *p* filosofía», «a los *dependientes de campo* se le adecúa *q* filosofía», «a los de *inteligencia lógico-matemática* se les adecúa *r* filosofía», etc. Creo que logro mostrar cómo se caería en un *mecanicismo* que atenta contra el espíritu mismo de la filosofía.

Sin embargo, volver sobre el concepto *motivación* –que ciertamente es filosófico, y aún más concretamente elaborado por Husserl– nos lleva a reflexionar sobre el epígrafe de Fichte: el hecho es que *hay* sujeto y que la elaboración de la filosofía, de los conceptos filosóficos, pasa por éste; y él está en un *mundo de la vida*, con sus horizontes y perspectivas; pero, al mismo tiempo, con su *génesis* y con su *télos*. En este «encuadre» es donde tiene un valor la filosofía, sí *subjetivamente elaborada*, pero en todos los casos en función de la *vida compartida*, esto es, de la experiencia en *intersubjetividad*.

En resumidas cuentas, el reconocimiento de la *esfera subjetiva* hace que se tenga que reparar en la *dimensión psicológica*; y si ésta se toma como base o fundamento para la *formación*, entonces aparece propiamente la *pedagogía* como contexto de referencia; y, entonces, se configura el *campo de la psicopedagogía*.

---

<sup>1</sup> El texto de Fichte dice: «Was für eine Philosophie man wähle, hängt sonach davon ab, was man für ein Mensch ist: denn ein philosophisches System ist nicht ein todter Hausrath, den man ablegen oder annehmen könnte, wie es ist uns beliebt, sondern es ist beseelt durch die Seele des Menschen, der es hat. Ein von Natur schlaffer oder durch Geistesknechtschaft, gelehrten Luxus und Eitelkeit und gekrümmter Charakter wird sich nie zum Idealismus erheben».

<sup>2</sup> Según el «Cuadro No. 1. Taxonomías de estilos cognitivos», éstos se pueden categorizar así: Dependiente de campo, Independiente de campo (Witkin); Divergente, Asimilador, Convergente, Acomodador (D. Colb); Sensitivo, Intuitivo, Racional, Sentimental (C. Jung); Amigable, Analítico, Conductor, Expresivo (D. Merrill); Imaginativo, Analítico, De sentido común, Dinámico (B. McCarthy); Convergente – Divergente, Impulsivo – Reflexivo, Dependiente de campo – Independiente de campo, Serialista – Holista (N. Cross); [cf. Pantoja Ospina, 2003 (?)].

<sup>3</sup> Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Espacial, Inteligencia Musical, Inteligencia Corporal Cinestésica, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Naturalista (Gardner, 1999).

Mi tesis, pues, es que *aislada* toda tentación reduccionista; superado todo determinismo: la *formación filosófica* en el contexto de los *Estudios Generales* tiende a ser eficaz si se reconoce la *motivación* y el *contexto subjetivo*, en función de construir comprensiones individuales para hacerse a un estilo de vida en el mundo social (o intersubjetivo). Así, entonces, hay instrumentos válidos –o validables– que permiten caracterizar *motivación* y *contexto subjetivo* para que el diseño tanto del currículo como del pensum sea incluyente; y sin embargo, no pierda el sentido de la *cosa misma*, de la filosofía.

## II.

### *No es asunto de mensaje, lo es de medio(s)*

#### Los entornos virtuales en la propedéutica filosófica en los *Estudios Generales*

*No es asunto de mensaje, lo es de medio(s)*. Debo hacer una digresión, acaso muy personal, de valor fenomenológico: cuando empecé el ejercicio mi paternidad, al mismo tiempo ingresé en el uso cotidiano de las computadoras. Al poco andar la vida –la crianza, la profesión– tuve la constatación del modo como las TIC afectan nuestro mundo de la vida. He descrito cinco escenas relativas a este proceso (Vargas Guillén, 2006), una de ellas hace referencia a una mis hijas que se despide (1993) de la computadora diciéndole «Yo la quiero mucho», tras trabajar en una tarea escolar (Vargas Guillén, 2006, p. 130).

Desde antes, mucho antes, en una actitud paterna orientada por la pregunta relativa a la *formación* –misma que orienta mi praxis en el ámbito pedagógico– y en vista de estos cambios específicamente me cuestioné: ¿cómo abrir a las nuevas generaciones, en medio de un mundo de la vida cada vez más tecnologizado, el horizonte humanístico, el de las humanidades, el del sentido radical y total de humanidad? Como fenomenólogo, guiado por el *principio de universalidad* que mueve la disciplina, entonces era posible asumir que si *vale para uno, vale para todos; así e indefinidamente*.

No se trata, ni mucho menos, de la «inducción popular». Desde luego, no se puede dar como «universal» la condición de personas de clase media, con familia de recorrido académico, etc., como si ya todos los niños y los jóvenes de nuestros países estuvieran en ese ambiente. Lo que no se podía, ni se puede negar, es la «tendencia» hacia la universalización de las TIC; incluso, la colonización que éstas –junto con los sistemas– hacen del mundo de la vida (Habermas, 1999, p. 12).

El tiempo se ha encargado de demostrar que hoy nuestra amenaza no son las TIC. Antes bien, ellas son nuestras aliadas, como humanistas. Incluso, si de amenazas se tratara, la lista la encabezan leyes como SOPA (*Stop Online Piracy Act* o Ley H.R. 3261) de los Estados Unidos y la Ley Lleras para el caso colombiano. Muchos otros países –entre ellos España, el Reino Unido– avanzan, bajo el expediente de los derechos de autor, de las patentes, etc., procurando limitar el uso de los bienes culturales.

En efecto, si en algún lugar se tiene que instalar la *actitud deliberativa* es en el ámbito de las TIC, con ellas como medio y al mismo tiempo como reservorio de información que permite no sólo la democratización del acceso a los bienes espirituales, sino también la puesta en circulación de los que elaboramos –también en nuestros países, en nuestra lengua, en particular en el contexto del *diálogo sur-sur*–.

No deja de llamar la atención que el capitalismo y los estados traten de limitar el acceso. Acaso este fenómeno amerite la sentencia equivocadamente atribuida a Cervantes: «...

ladran, Sancho, ¡Cabalgamos!»<sup>4</sup>. Por eso tiene valor intrínseco mencionar proyectos como *Traficantes de sueños* y *Edufactory*. Y estoy seguro de que los jóvenes no sólo tienen sensibilidad y apertura a la actitud deliberativa, sino que se entienden en ella en un horizonte globalizado, en fenómenos como *Indignados* y *Anonymous*. Por lo demás, ellos comprenden y actúan bajo el supuesto de que la *actitud deliberativa* pasa por las TIC; en último término, actúan bajo el supuesto de que un *mundo de la vida tecnologizado* tiene a la tecnología misma como *espacio de la actitud deliberativa*. Sobra decir que esto lo entiende de sobra la *biopolítica* (Hardt & Negri, 2011) que, a la par, da juego y busca apropiárselo para convertirlo en *mercado*.

Mi punto de vista es que toda la *formación filosófica* en los *Estudios Generales* al mismo tiempo: asume preguntas temáticas de los tratados, pone por contenido concreto la *actitud deliberativa*. De este concepto tal vez haya que hablar un poco más porque, precisamente, se constituye diferenciándose de la *rebeldía* –como expresión meramente psicológica o individual–, por una parte; y, por otra, de la *rebelión* –como ruptura con Estado de Derecho e incluso como un ponerse fuera de sus reglas de juego–.

La *actitud deliberativa* como elemento articulador y eje da orientación a las preguntas que se formularon atrás. Desde luego, la cuestión «¿*Qué es lo humano?*» continúa siendo ética; pero desde el punto de vista de la *actitud deliberativa* la cuestión implica, *eo ipso*, debatir en torno a: ¿cómo *resistirse* a la *deshumanización*, a la *mecanización*, en fin, a las formas de abandono o de eliminación de lo humano? Con este mismo marco de referencia se puede discutir en torno al conocimiento, a la ciencia, al comportamiento humano, a lo bello, etc.

De ahí, pues, que se pueda afirmar que no es problema de contenido, sino de *medio(s)*: es volver sobre las *cosas mismas* de la *formación filosófica*<sup>5</sup> –o del *pensar* o del *pensamiento filosófico*–, pero ponerlas, al mismo tiempo, en los entornos virtuales, documentarlas a través de los mismo, y, al cabo, argumentar en ellos hasta tener un punto de vista, desde luego propio, sobre el horizonte común –sea el histórico, el tecnológico, el político, etc.–.

#### 4. Los intereses generales: la formación argumentativa

¿Cómo, pues, realizar una *formación filosófica* en los *Estudios Generales*? En sinergia con el campo intelectual de las humanidades; desde la especificidad del interrogar filosófico. A mí, pero sé bien que es una opción personal, me parece que esta especificidad se da desde la *actitud deliberativa* en los modos de éxodo y exilio; por ejemplo, en sociedades que tienden a masificarlo todo, a convertirlo todo en *mercancía* –la sexualidad, los afectos, los valores; desde luego, las necesidades básicas; la *natura* y la misma *cultura*, etc.– la *actitud deliberativa* radica en procurar *ser uno, uno mismo*; pero esto a la postre se

---

<sup>4</sup> No sobra recordar que esta referencia, en realidad, proviene de Goethe, de su poema *Ladrador (Kläffer)* de 1808, el texto indica: *Und seines Bellens lauter Schall / Beweist nur, daß wir reiten (Y sus estridentes ladridos / sólo indican que cabalgamos)*.

<sup>5</sup> Aquí tiene sentido dejar indicado que la obra de Nussbaum (2010) ha llevado a *enfaticar en las humanidades y la formación humanística*. Es un llamado de atención que, en resumidas cuentas, hace visible la importancia de *argumentar*, en torno a cómo garantizar un *entendimiento intercultural*, con recurso a la *inteligencia narrativa*. Mi punto de vista quiere hacer visible que el «campo intelectual humanidades» excede el contexto, si se quiere, reducido, particular y disciplinario de la *filosofía* y la consecuente *formación filosófica*. Desde luego, uno y otro horizonte deben estar en interacción, coordinados. Sin embargo, hay tareas de la *formación humanística* que exceden la *formación filosófica*; pongamos por caso: la formación histórica, la formación política, la formación estética –no sólo del agente o del artista, sino también del ciudadano desde la «estética de la recepción», para usar expresión que identifica la teoría de Hans-Robert Jauss (1987)–.

hace *exilio del sujeto* que está en *éxodo* desde la masificación hacia una *interioridad de vida*.

No basta, para el ejercicio de la *mismidad*, del *ser uno, uno mismo*, en una vivencia íntima o solitaria. Es preciso *dar cuenta*. En este sentido, *ser racional*. No sólo vivir y ejercer las potencias anímicas, espirituales; sino poder dar cuenta de las elecciones, del sentido de la existencia, de los puntos de vista que conforman las tomas de posición que son propias a cada quien.

Mi punto de vista es que una *formación ciudadana* exige «pulir» las habilidades argumentativas –que, al fin y al cabo, se pueden tratar, incluso, como una tecnología (Reeder, 2007, p. 87 y ss.), que incluso se puede automatizar (Vargas Guillén & Cárdenas Mejía, 2005, p. 113); como lo sabemos, desde los sofistas: éstas pueden desprenderse del contenido filosófico, esto es, de la pregunta por la verdad–; pero más allá de ellas está la cuestión, si se quiere radical, por el *sentido* de sí mismo, de la historia, del conocimiento, de la ciencia (Vargas Guillén & Cárdenas Mejía, 2005, p. 129). En último término, es en la argumentación filosófica donde deviene la autocomprensión y la comprensión del *alter*. Y es que la argumentación no sólo permite que cada quien tenga en cada circunstancia la posibilidad de hacer valer su punto de vista, sino que ante el punto de vista del *otro* también es necesario contar con un dispositivo analítico que permita ver en sus componentes: sobre qué está argumentando el *otro*, qué pretende, cómo construye sus argumentos, qué validez tienen los mismos, qué consecuencias se derivan de pensar de una determinada manera. Y, más allá de todo, cuál es la verdad y la universalidad de lo que está puesto en juego.

Entonces, la *argumentación* es una habilidad o –como algunos prefieren llamarla:– una «competencia», *un saber más un saber hacer, en contexto*, que hay que poner en ejercicio; y ponerla en ejercicio en dirección de la *autognosis*, de conocer al *otro* –desde luego, incluyendo sus argumentos–, a la *comunidad*. Aquí es donde entran en juego las *pasiones* (Cárdenas Mejía, 2011) como ingrediente de la *autognosis*; aquí es donde se funda la inteligencia narrativa.

La argumentación no es, pues, sólo una «competencia» en sentido lingüístico. Cuando ésta es puesta en despliegue desde el punto de vista filosófico se entronca con la *autognosis*, y ésta es referente de las interacciones en las cuales se pone en juego el *sentido*, a saber, la *estructura teleológica* de la experiencia humana.

#### 4.1. Documentar y fundamentar, *online*

¿Cómo, pues, dar cimiento a los argumentos y, más allá de éstos, a la retórica? Desde luego, los mayores de la tribu siempre nos insistieron en la urgencia de *peregrinar hacia las fuentes*. Hoy, como ayer, esta divisa no sólo es válida, sino que es fundamento de sentido. ¿En qué se base el punto de vista sostenido por quien argumenta? O, ¿qué antecedentes tiene tras sí? O, ¿en qué otras direcciones puede ser pensado lo que se pone en discusión? O, ¿en efecto lo citado expresa lo dicho por el texto en su contexto? En fin, ¿qué *variantes* o *variaciones* puede tener lo argumentado; y, al cabo, qué queda como *invariante* –que *vale para uno para uno y vale para todos*–?

Hay que documentar y hay que fundamentar lo que uno dice; o, mirar cómo los otros documentan y fundamentan sus puntos de vista: esta es la raíz crítica del pensamiento; es la posibilidad de hacerse a un criterio o de mirarlo en su fundamento o de mirar sus aplicaciones a casos específicos.

Ahora esas fuentes, en buena cuenta, están disponibles *online*; y si no lo están hay que tratar de que lo estén. En nuestro campo de investigación filosófica hay cada vez más



fuentes disponibles tanto en español como en otras lenguas. Muchas de ellas disponibles en *Open Acces Journals*, o, simplemente de acceso libre –como por ejemplo *Gutenberg Project* e *Internet Archive* de *Universal acces to all knowledge*, o, en español, en nuestro campo de investigación: *Cervantes Virtual*, *Nietzsche en castellano*, *Derrida en castellano*, por poner sólo unos ejemplos– que se convierten en garantes de procesos de democratización del saber, de los bienes de la cultura.

En Colombia, por ejemplo, es más plausible –por costos, por facilidades de distribución, por portabilidad, entre otras variables– pensar en el acceso de los estudiantes tanto de las instituciones de educación básica y media, así como en las universidades, a bibliotecas virtuales que a colecciones impresas. Los estudiantes de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, por ejemplo, son habituales buenos navegadores, habituales y competentes usuarios de dispositivos como los *Kindle* y las tabletas (excepción hecha, quizá, de las *iPad*, en especial por sus costos).

Entre los estudiantes es evidente la alianza o la cadena de cooperación para digitalizar obras –que quizá de otro modo no pudieran leer–. De hecho, los formatos electrónicos tienden a ser cada vez más usados. Así lo informa, por ejemplo, la Alianza de Medios de Colombia. Diarios como *El Espectador*, *El Tiempo*; revistas como *Semana* –todas estas publicaciones también impresas– tienen mayor índice de consulta *online* que en sus ediciones impresas.

De hecho, en mi experiencia concreta, los estudiantes de Licenciatura en Filosofía tienen más acceso a textos digitales que a impresos; un número significativo de sus consultas de los estudiantes tienen relación con la manera de referenciar ediciones digitales en trabajos académicos, en investigaciones, en informes técnicos.

4.2. Componer, en la privacidad para compartir en *Foro Virtual*: la *interacción asincrónica*  
¿Qué es lo que cambia en un *Foro Virtual* con respecto a la experiencia dialógica en el aula? La lista puede ser inagotable. Mencionemos tanto sólo algunos de los cambios operados:

- a. La temporalidad: En esencia, el hecho de que éste se puede extender por una semana; potencialmente, por ejemplo, la interacción pasa 2 ó 3 a 168 horas en la semana. Esto constata que cambia la temporalidad.
- b. La preeminencia de la argumentación: el hecho de que no «se gane» –si de eso se tratara– un debate por las habilidades sociales, para expresarse oralmente; con esto, entonces, se puede constatar un giro de la *oratoria* hacia la *retórica* y más exactamente hacia la *argumentación*.
- c. El pensar meditativo: En los entornos virtuales los participantes no sólo intervienen, sino que al escribir cada quien despliega, progresiva e incrementalmente, un monitoreo de las expresiones propias. En este sentido, quien interviene en el *Foro Virtual* no sólo ve los argumentos de los otros, sino que ve sus propios argumentos; puede cotejarlos, evaluarlos. Si se mira filosóficamente, se trata del ejercicio mismo de *pensar* (*pesar*, «poner en la balanza», sopesar, considerar); si se mira psicopedagógicamente se trata de la activación de la *estrategias metacognitivas*.
- d. La preparación para la interacción en el aula: El *Foro Virtual* en sí continúa y extiende la sesión de aula; más aún, cuando ésta tiene suceso, tras las intervenciones en el entorno, los estudiantes hacen referencia tanto a las intervenciones propias como a las de los compañeros. De este modo se logra uno de los preceptos curriculares de difícil implementación, a saber, la *secuencialidad*.

- e. El aprendizaje cooperativo: Puesto que la discusión es la *cosa misma* de los entornos virtuales, en especial de los *Foros Virtuales*, desde luego, se discute con otros, sobre las ideas de otros; haciendo públicas las ideas propias antes los otros. En sí esta es una manera de poner en ejecución la construcción compartida de significados; desde luego, cada quien pensando por cabeza propia, *en primera persona*; pero un ambiente compartido, de cooperación.

Los «preceptos» que se acaban de presentar son fruto de la experiencia concreta en la enseñanza de la filosofía –específicamente en los cursos de *Introducción a la filosofía*, también universalmente conocido universalmente como *Propedéutica*, que se ofrece en el Primer Semestre de la Licenciatura en Filosofía; y, en el curso de *Metafísica*, que se ofrece en el Segundo Semestre–. La dirección electrónica donde están todavía el proceso y los resultados de enero-julio de 2012 es: <http://filosofia-upn.foro-colombia.net/>.

Más allá de toda consideración personal, puedo calificarla como una experiencia exitosa. Sin embargo, debo compartir a los colegas que no siempre lo fue. Tal vez puedo decir que la experiencia es exitosa en pregrado en los tres últimos semestres. Antes había fracaso casi ininterrumpidamente por cinco años. Por contraste, durante mis fracasos en pregrado, en el Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación, tuve un éxito sostenido en paralelo con los fracasos de la referencia.

Quiero exponer de manera muy sucinta, en un cuadro, algunas características de los grupos:

Pregrado	Doctorado
Edad Promedio: 18 años	Edad Promedio: 42
Intensidad horaria: 3 hs. Semanales	Intensidad horaria: 3 hs. Semanales
Número de Cursos atendidos x estudiante: 6	Número de Cursos atendidos x estudiante: 3
Modalidad: Curso lectivo	Modalidad: Seminario Alemán
Plataforma en experiencia fallida: Moodle	Plataforma en experiencia exitosa: Moodle

Voy a caracterizar las variantes que introduje para lograr éxito en el uso de entornos virtuales con los estudiantes de pregrado:

- Copreparación con los monitores: Deliberadamente la pregunta puesta en discusión con los monitores (4, 2 por curso) fue en relación a *cómo lograr el éxito al usar los entornos virtuales*. Los monitores concordaron en que Moodle es una plataforma «pesada». También con ellos se discutió uno a uno los ítem del programa. Para cada unidad se seleccionó bibliografía disponible en la red; se vieron películas y videos sugeridos por el profesor y por los monitores, en función de tener un referente multimedial que sirviera a los estudiantes para preparar sus intervenciones tanto el *Foro Virtual* como en la sesiones de clase. Esta copreparación tiene suceso en el período intersemestral.
- Migración de plataforma: Se hizo el cambio de Moodle hacia *Foro Virtual, online*; se trata de una plataforma de acceso libre –sin costos para la Universidad, ni para los estudiantes, ni para los monitores, ni para el profesor–.
- Diseño de las sesiones: Cada sesión del *Foro Virtual* tiene una pregunta, propuesta por el profesor y discutida con los monitores; para la misma se asigna: 1. Bibliografía disponible en la red de un clásico de la filosofía (Platón, Aristóteles –y la discusión que

propone Nussbaum sobre su actualidad–, Agustín de Hipona; hasta llegar a Heidegger y discusiones como las que ha propuesto Rorty sobre su obra), 2. La interpretación que de la misma pregunta y bibliografía ofrece el profesor en alguno de los capítulos de sus libros y/o de los artículos publicados (sólo eventual y ocasionalmente se compartió un artículo o una ponencia o una lección: inéditos), 3. Un video o una película, siempre alusiva a la pregunta de la sesión del *Foro Virtual*, en desarrollo.

- Diseño de la intervención de los monitores: 1. Administrar el *Foro Virtual*, o sea, garantizar el funcionamiento de la plataforma; garantizar la transparencia del acceso y uso a los estudiantes; 2. Comentar las sintaxis, la gramática y la composición de los textos; 3. Preparar un *Borrador de Protocolo* de las discusiones en la sesión del *Foro Virtual*.
- Diseño de la actividad del profesor: 1. Elaboración del Protocolo; 2. Preparación de una edición en formato de *Cuadernillo*.

#### 4.3. Discutir el aula: la *interacción asincrónica*

Creo haber hecho manifiesta mi confianza en las TIC. Ahora debo hacer extremadamente enfática mi posición sobre el hecho de que éstas *no* reemplazan la interacción en el aula, el diálogo *de cuerpo presente*, ni el juego agonal de la discusión. Obviamente las TIC, en el caso concreto del *Foro Virtual* dan una base de preparación que, según mi experiencia, garantiza la seriedad del tratamiento de los asuntos.

Las vivencias son variadas y todavía se requiere mayor experiencia para llegar a conclusiones. Por ejemplo:

- a. Algunos estudiantes parecen tener solaz al ver editados sus textos, en una presentación que tiende a ser profesional, limpia de problemas de ortografía.
- b. Sin embargo, algunos otros sienten que sus ideas quedan «decapitadas» o, al menos, «desfiguradas» tras esa «profilaxis».
- c. Para algunos estudiantes la reunión de la clase puede (¿debe?) dar lugar a la lectura de sus contribuciones en la sesión del *Foro Virtual*.
- d. Para otros, en cambio, debe abandonarse lo que ya se dijo *online* para dar paso a una nueva construcción.
- e. Algunos estudiantes perciben que están construyendo, que están llegando a puntos de vista propios y que, en consecuencia, eso hace valioso el ejercicio del *Foro Virtual*.
- f. Otros, en cambio, prefieren (¿ansían?) que el profesor –en vez de dejar sus textos para ser discutidos en el *Foro Virtual*– exponga, haga clase magistral.
- g. En cada caso, los estudiantes tienen la posibilidad de utilizar hasta 600 palabras (1,25 cuartillas). Excepcionalmente usaron completa la extensión disponible; más raro aún fue que la excedieran. En cambio se puede evidenciar una distribución normal: 25% usaron sobre 200 palabras; 60% 450; 15% ca. 600.
- h. Llama la atención cómo las preguntas en efecto orientan o guían la lectura tanto como las intervenciones de los estudiantes.
- i. Los estudiantes dicen quedar satisfechos con la experiencia de uso del *Foro Virtual* porque: construyen un punto de vista propio; desarrollan una construcción progresiva; enriquecen su conocimiento de los procesos y técnicas de la escritura.
- j. Algunos estudiantes, ven negativo que se tenga trabajo en grupo de 2 ó 3 personas – puesto que la administración del *Foro Virtual*, al menos por experiencia del profesor y los monitores es practicable con esa composición de grupos–. Sin embargo, la principal razón para mantener esa estructura es la teoría de la ZDP.

- k. Otros, en cambio, destacan como oportunidad que pudieran confrontar sus tesis en pequeños grupos.
- l. Los estudiantes desearían que el *Foro Virtual* se extendiera hasta el día anterior a la sesión de clases –puesto que se cierra con dos (2) días de anticipación para poder realizar comentarios a la composición de los textos y para construir *Borrador* y versión *Cuadernillo* del *Protocolo*–.
- m. En la construcción de los *Ensayos finales* del curso –de máximo 7 páginas, a espacio sencillo y tamaño carta– los estudiantes usan con frecuencia y pertinencia los textos elaborados a lo largo del curso; son escritos de alta calidad. Al menos el 35% publicables.

## 5. Conclusiones

He presentado el tema de la *formación filosófica* en el contexto de los *Estudios Generales*, evidenciando cómo se relaciona y se diferencia del *campo intelectual de la humanidades*; para mostrar que hay una *especificidad* que tiene que ver con la *filosofía como disciplina* – los fenomenólogos vamos un poco más allá y la consideramos no sólo ciencia, *falible* sí, pero *ciencia estricta*–.

La formación de un *pensamiento filosófico* exige el reconocimiento de los intereses particulares, en función de que todos y cada uno de los estudiantes lleguen a la construcción de un punto de vista propio bien sea en relación con las disciplinas específicas, con la ética, la estética o la política.

He centrado la atención en el caso del *Foro Virtual* con los estudiantes de 1º y 2º semestre de la Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional bajo el supuesto de que en este nivel de formación, todavía no se diferencia de los *Estudios Generales*; en cambio, se puede ilustrar cómo hay la posibilidad de que se ejecute un despliegue de lo filosófico en los entornos virtuales. En fin, lo que se señala es que no sólo es posible una reconciliación entre *mundo de la vida* y *mundo de la vida escolar*, sino que en ella tiene lugar el despliegue de la *actitud deliberativa*.

### Trabajos citados

- Cárdenas Mejía, L. G. (2011). *Aristóteles. Retórica, pasiones y persuasión*. Bogotá: San Pablo - Universidad de Antioquia.
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Fichte, J. G. (1845). *Sämtliche Werke* (Band. I). Berlin: Verlag von Veit und Co.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. N.Y.: Basic Books.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Madrid: Taurus.
- Hardt, M., & Negri, A. (2011). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. (A. Zirión Quijano, Trad.) México: F.C.E.
- Jauss, H.-R. (1987). *Die Theorie der Rezeption. Rückschau auf ihre unerkannte Vorgeschichte*. Kontanz: Kontanz Universitätverlag.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M. V. Rodil, Trad.) Bs. As.: Katz.
- Pantoja Ospina, M. A. (2003 (?)). Estilos cognitivos. *Creando*, 2 (5), s.d.
- Reeder, H. P. (2007). *Argumentando con cuidado. Dialéctica para una sociedad democrática*. Bogotá: San Pablo - Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Guillén, G. (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología* (3ª ed.). Bogotá: San Pablo – Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Guillén, G., & Cárdenas Mejía, L. G. (2005). *Retórica, poética y formación. De las pasiones al entimema*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Universidad de Antioquia.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de Sueños.