

**VARGAS GUILLÉN, GERMÁN.**

**FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA, TECNOLOGÍA.**

**INVESTIGACIONES DE EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.** 2ª edición. Bogotá, Alejandría Libros, 2003; 21 x 13,5 cms.; 329 p.

El poder oculto en la técnica moderna determina una relación del hombre con lo que es. Este poder domina la Tierra entera. El hombre comienza ya a alejarse de ella para penetrar en el espacio cósmico.

Martin Heidegger (*Serenidad*)

Con esta cita se abre el libro del cual estamos presentando una reseña. Quizá en ella se transparente una de las preocupaciones centrales, que se pasea por entre sus páginas de la mano de la Filosofía y la Pedagogía. No obstante, la triada que sostiene las investigaciones aquí manifiestas puede ser abordada desde sus otros dos vértices: desde la Filosofía, no sólo porque quien escribe lleva varios años caminando por los senderos de tres temáticas –léase también: problemáticas, métodos, asuntos– propias: fenomenología, hermenéutica y la llamada filosofía de la mente; desde la Pedagogía, ya que su ejercicio profesional y laboral lo han conducido a participar en proyectos concernientes a la educación de líderes o a la elaboración de *Estados del Arte* atinentes a temas como la enseñanza de las matemáticas o el transfondo pedagógico en la investigación educativa colombiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, bien puede decirse que el título de esta obra no es gratuito, pues pone de presente los ejes temáticos que sostienen sus trescientas veintinueve páginas. Pero el enfoque es muy preciso: es un fenomenólogo quien escribe y un filósofo inserto en los asuntos de la Inteligencia Artificial quien plantea relaciones tan interesantes como: mundo-de-la-vida y mundo-de-la-escuela; sociedad tecnologizada y crítica a la tecnologización deshumanizante, entre otras.

Ahora bien, pueden caracterizarse las tesis que hilan este libro con las palabras del mismo Vargas Guillén:

1. “No es posible la epistemología de la pedagogía, pues en rigor resulta equivocado hablar de ésta como una ciencia”.

Desarrollar este tema es materia de la introducción y de los capítulos primero y segundo, dentro de los cuales se pueden encontrar asuntos como el *descentramiento* del sujeto –núcleo problemático en la construcción del saber pedagógico–, la tensión entre el investigador y el método, la crítica a las prácticas del conocimiento y la intencionalidad social articulada con dichas prácticas. El capítulo tercero traza algunas pistas de discusión en torno a la interdisciplinariedad y los lineamientos de una investigación cualitativa, poniendo como *arista* que la configura la correlación entre temas y problemas. Por su parte, el capítulo noveno expone las llamadas *convenciones epistemológicas* – objeto, método, validez, historicidad y enseñabilidad– y culmina con un balance de la fundamentación epistemológica de la enseñanza de las ciencias. La pertinencia de este capítulo radica en que se anotan las objeciones a la epistemología de la pedagogía y se afirma que, de todas maneras, muchas preguntas pedagógicas no pueden desligarse de la epistemología.

2. “Los problemas de la *formación* urgen las tareas del filósofo –que también las del científico y del político–”.

Consecuente con la tesis arriba mencionada –sobre la imposibilidad de una epistemología de la pedagogía–, Vargas Guillén emprende en el capítulo cuarto el establecimiento de las bases que permiten relacionar pedagogía, epistemología y subjetividad. Esa base es el *lenguaje* que funda sentido, “crea” subjetividad y estructura la intersubjetividad. Cabe rescatar que sólo al final del capítulo, después de haber desarrollado el tema de la intersubjetividad, se comprende la fuerza del lenguaje y su relación con la *formación*, ya no de sujetos solipsistas, sino de sujetos en relación.

Si bien el énfasis de la obra se hace sobre la Filosofía, se ponen en tela de juicio las pretensiones de cualquier tipo de “solipsismo disciplinario”. Cada vez más los diferentes saberes han ido renunciando a los heroísmos de su propio discurso para abrir sus perspectivas a otros puntos de vista, sin perder la especificidad epistemológica de cada uno; y la *formación* se ve como un tema urgente en cuanto se refiere al hombre. Aquí cabría la pregunta: ¿acaso toda ciencia, todo saber, toda disciplina pueden dejar de concernir al ser humano, a la persona? ¿Pueden renunciar a la antropología? Quizás uno de los aportes significativos de la obra de Vargas sea mostrar que también las tecnologías y las técnicas tienen que ser abordadas temáticamente desde y por el ser humano.

La centralidad antropológica no significa aquí una apuesta por las filosofías del sujeto, a la manera de la Modernidad. Al contrario, todo el libro transpira el reconocimiento de la pérdida de protagonismo del llamado *sujeto* y de sus relatos autofundantes; pero, así como renuncia a esas pretensiones, no se limita ni a mirar nostálgicamente un sujeto “herido”, ni a sobrepasar las ruinas en las que fue sumido por la llamada postmodernidad. El problema del sujeto sigue siendo vigente, pero desde nuevas perspectivas que intenta presentar el autor: polifonía, escucha, reconocimiento de la alteridad, intersubjetividad, etc.

Además, las ciencias sociales y la filosofía de la educación tienen como problema fundante el que ha dado en llamarse el *problema antropológico*. Al respecto escribe Vargas: “(...) el ‘¡no matarás!’ de las religiones se ha secularizado bajo el título de *convivencia, derechos humanos y democracia*”. Es en esta perspectiva como se entiende la propuesta del autor acerca de la fundamentación de una *antropología pedagógica*, que parta de las preguntas heredadas de la *antropología filosófica*: ¿qué es el hombre?, ¿cómo habitar humanamente el mundo?, ¿cómo construir una sociedad plausible?, entre otras.

3. “La *cosa misma* en discusión es el *problema del sentido*, de cómo los seres humanos construyen los proyectos mediante los cuales dan contenido a sus horizontes de ser, a sus expectativas”.

Puesta la intersubjetividad como eje fundamental de la pedagogía y de la filosofía de la educación, el autor da cuenta de sus reflexiones en torno al mundo-de-la-vida tecnologizado, colocando allí un horizonte de comprensión del papel de la filosofía y de la pedagogía para la construcción de sentido.

Ese propósito es desarrollado en dos fases: la primera –capítulos quinto y séptimo– obedece estrictamente a la reflexión sobre la tecnología como estructura del mundo de la

vida y las implicaciones de la informática para la pedagogía y la educación; la segunda – capítulos sexto y octavo– se enmarca en las investigaciones sobre Inteligencia Artificial y representación del conocimiento. Se apuesta en los cuatro capítulos por una *filosofía de la tecnología*, crítica de los límites y peligros que puede traer la tecnologización, pero optimista, si puede permitirse la expresión, de los aportes que, para la construcción de sentido y de humanidad, son propios de este proceso. Bien puede considerarse el apéndice sobre la actualización de la pedagogía de C. Freinet como un camino para relacionar mundo-de-la-vida tecnologizado y mundo-de-la-escuela.

Debe tenerse en cuenta que la postura no es cerrada: no se quiere decir que *sólo* mediante la tecnología o la técnica puede el ser humano construir sentido. Tampoco, a nuestro juicio, se están justificando los horizontes nefastos que han quedado abiertos por la utilización poco crítica y cargada de deshumanización que de ellas se ha hecho (piénsese en las carreras armamentistas de los países, en los desarrollos cada vez más sofisticados de artefactos de destrucción masiva, en la pérdida de relaciones intersubjetivas reales, entre otras tantas problemáticas acuciantes). Nos parece, insistimos, que ni las reflexiones académicas, ni las prácticas pedagógicas, ni los trabajos sociales de cualquier índole pueden desconocer que las estructuras del mundo-de-la-vida están impregnadas de técnica y tecnología.

4. “¿Cómo persuadir a los sujetos de unos valores que, al realizarlos, hagan más digna y plena la vida de los seres humanos? (...) A este interrogante se le puede reconocer bajo el título del *problema retórico*”.

En este punto se tiene en cuenta una pregunta: “¿Qué hacer cuando, no obstante todos los dispositivos didácticos relativos a la enseñanza (...), no ocurre cambio conceptual en los estudiantes?” La preocupación no se refiere sólo a los cambios conceptuales, sino, especialmente, a los cambios éticos, estéticos y morales, que se traduzcan, a su vez, en una sociedad más democrática, más justa, con estructuras de poder alejadas de la tiranía o de la coacción de los sujetos sociales.

A la manera de una pequeña sociedad, la escuela –también la Universidad y cualquier institución educativa– es un espacio propicio para que los ideales de la Modernidad y de la Revolución Francesa, gracias a los cuales se puede continuar hablando de ciencias sociales e investigando sobre y desde ellas, se hagan realizables y, al tiempo, puedan atender a las urgencias históricas que proponen la deliberación, el empoderamiento de los sujetos sociales o la repartición simbólica de los saberes. Y allí, pedagogos, tecnólogos, filósofos, estudiantes, y en general toda la comunidad educativa, tienen en sus manos la responsabilidad de formarse en pro de la consecución de una sociedad más humana.

Quizá sólo en estas palabras se comprenda el sentido del libro. La pedagogía, la educación y la filosofía tratan de dar cuenta de su responsabilidad, ética y política, en la construcción de un nosotros latinoamericano, que sepa aunar lo global y lo local; intentan superar todo *sacerdocio positivista*, pero sin sumirse en el pesimismo sobre la llamada *condición posmoderna* ni en la crítica *per se*; al contrario, la propuesta acunada en este conjunto de investigaciones tiene que ver con la consecución de un mundo auténticamente humano.

Por último, hay que destacar que esta edición reposa sobre las investigaciones que Vargas adelanta desde hace varios años, sobre las *nuevas narrativas* en ciencias sociales. Neonarrativa significa: polifonía, pluralidad de las voces, asunción de la voz del marginado, del doliente, del excluido; también tiene que ver con la construcción de

consensos y dicensos racionales –quizás sea mejor decir: razonables–; neonarrativa es renuncia a las pretensiones del positivismo, tanto comtiano como el que de allí se deriva, aunque en la mayoría de las veces no sea reconocido. Por esta razón, la inclusión efectiva de los *otros* constituye una línea que atraviesa todo el texto, y que permite comprender que la filosofía, la pedagogía y la educación requieren volverse, cada vez, más *sociales*.

Hasta aquí hemos esbozado una semblanza de lo que, desde nuestra lectura, consideramos los temas clave de esta obra. Demos paso a una breve presentación del marco bibliográfico dentro del cual se mueve este texto. En primer lugar, ya lo habíamos mencionado, el autor pertenece a la escuela fenomenológica –a la cual está afiliado de la mano de Daniel Herrera– proveniente de Husserl y de Heidegger; por ello no extrañan las numerosas referencias a estos dos autores, de quienes toma la metodología y, a veces, los contenidos. Sobre la metodología, “ir a las cosas mismas” se convierte en una manera de describir y de ofrecer las diversas conclusiones que cierran cada capítulo; sobre los contenidos, es ineluctable la presencia del llamado “mundo-de-la-vida” para referirse a los horizontes de comprensión que el hombre ha trazado y que está por trazarse; o para mentar cómo el trípode que sostiene la obra (Filosofía, pedagogía y tecnología) no puede moverse por fuera de los horizontes mundano-vitales ni pretender separar de estos, taxonómicamente, las esferas de operación de sus saberes.

La hermenéutica también hace presencia en la obra: tanto los textos escritos como el circunmundo vital son susceptibles de ser interpretados; el lenguaje es aquí estructura de la comunicación de los saberes, pero también del rostro silente, del cuerpo, de la gestualidad. La hermenéutica subyacente no es la que pretende alzar *la* voz y tomarse *la* palabra como garante de *la* verdad, sino la que se abre a la multiplicidad de las interpretaciones y delibera, en comunidad, sobre cuál de ellas puede ser tenida en consideración.

Las críticas a la Modernidad, traducidas en el término ya familiar de “Postmodernidad” aparecen en estas páginas a la luz de las reflexiones de Lyotard y Vattimo; pero no son indiferentes a los caminos que Husserl y Heidegger habían trazado a este respecto. Junto con dichos autores, Vargas dialoga con representantes de la filosofía contemporánea tales como Habermas, de quien toma aspectos centrales de su *teoría de la acción comunicativa*; Popper y Wartofsky, con sus críticas y aportes a la epistemología, especialmente de las ciencias sociales; McIntyre y Rorty, gracias a los cuales se pueden vislumbrar maneras de abordar la ética y la política.

Vale la pena resaltar que Vargas Guillén entabla un diálogo crítico con varios autores latinoamericanos y colombianos, con lo cual reconoce que la Filosofía, la Pedagogía, la tecnología y la literatura se han institucionalizado en nuestro continente. A guisa de ejemplo, véase la presencia de Rafael Herra, Guillermo Hoyos, Luis Facundo Maldonado, Humberto Quiceno, Rocío Rueda, José Bernardo Toro, Jorge Luis Borges, entre otros.

Para finalizar, podemos señalar algunas perspectivas de investigación que se abren a la luz de la obra de Vargas: en primer lugar, la búsqueda de sentido del mundo-vital latinoamericano, inmerso en los avatares de la globalización y de la llamada multiculturalidad; unida a lo anterior, la cuestión de la crítica a la razonabilidad latinoamericana; en segundo lugar, queda siempre abierto el camino de la filosofía de la educación y su pertinencia dentro del ámbito colombiano, especialmente si se tienen en cuenta la multiplicidad de factores sociales, económicos, políticos y culturales que tejen

nuestra nación. En este contexto, el nuestro, los científicos sociales, los pedagogos y los filósofos tienen todavía mucho por decir.

Manuel Alejandro Prada Londoño  
Facultad de Humanidades  
Universidad Pedagógica Nacional