

ENTRADA
Nº 3696-26/11/2020
Facultad de Filosofía
Universidad de Sevilla

¡OJO! TÍTULO MODIFICADO. EN ESPERA.



# Aplicaciones educativas de la obra de Ludwig Wittgenstein

**Titulación:** Doble Máster Filosofía y Cultura Moderna y MAES.

**Tutor:** Carla Carmona Escalera.

**Departamento:** Metafísica y corrientes actuales de la filosofía, ética y filosofía política.

**Alumno:** Carla de los Reyes Ordóñez.

**Convocatoria:** Diciembre 2020.



## **Resumen**

La obra de Ludwig Wittgenstein sugiere la necesidad de adoptar una perspectiva que supere ciertos presupuestos heredados de la Modernidad y más concretamente, del cartesianismo. Su forma de concebir el lenguaje y su rechazo a la introspección como método epistemológico infalible se aplican en este trabajo al campo de la educación y la pedagogía. A partir de una revisión bibliográfica que incluye fundamentalmente tanto obras de la etapa más madura de Wittgenstein como aquellas publicadas por autores que analizan su filosofía, daremos cuenta de ciertos aspectos básicos de la Modernidad y la Posmodernidad con objeto de encuadrar la obra de Wittgenstein y su envergadura. Seguidamente se presenta bajo la óptica wittgensteniana el análisis de ciertos aspectos de las prácticas educativas y de la propia concepción de educación para apuntar a los posibles beneficios que la aplicación de sus nociones puede tener en este campo. Así, atender a la especial relación lenguaje-conocimiento, dar cabida a modelos de comprensión no reduccionistas, desterrar las categorías universales en favor de lo contextual y situado, recuperar la praxis en virtud de superar la tendencia a la teorización y la necesidad de justificaciones o derrocar definitivamente el dualismo cartesiano mente- cuerpo se presentan, entre otros, como aspectos esenciales para el diseño de un sistema educativo que responda a las peculiaridades de la sociedad actual.

\*Wittgenstein \*Educación \* Modernidad \* Posmodernidad \* *Investigaciones Filosóficas*

## **Abstract**

Ludwig Wittgenstein's work suggests the need to adopt a perspective that overcomes certain presuppositions inherited from Modernity and, more specifically, from Cartesianism. His way of conceiving language and his rejection of introspection as an infallible epistemological method are applied in this work to the field of education and pedagogy. Based on a bibliographical review that includes fundamentally both works from Wittgenstein's more mature stage and those published by authors who analyze his philosophy, we will give an account of certain basic aspects of Modernity and Postmodernity with the aim of framing Wittgenstein's work and its scope. The analysis of certain aspects of educational practices and of the very conception of education is then presented under the Wittgensteinian perspective, in order to point out the possible benefits that the application of his notions may have in this field. Thus, attending to the special relationship between language and knowledge, making room for non-reductionist models

of understanding, banishing universal categories in favor of the contextual and situated, recovering praxis by virtue of overcoming the tendency to theorization and the need for justifications, or definitively overthrowing the Cartesian mind-body dualism are presented, among others, as essential aspects for the design of an educational system that responds to the peculiarities of today's society.

\*Wittgenstein \*Education \* Modernity \* Postmodernity \* Philosophical Investigations

# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Modernidad y Educación</b> .....	<b>6</b>
1.1. ¿A qué podemos llamar Modernidad? .....	6
1.2. El internalismo epistémico moderno .....	9
1.3. La realidad dualista .....	12
1.4. Concepción mecanicista de la naturaleza .....	13
1.5. El proyecto educativo moderno .....	14
<b>2. Más allá del proyecto moderno: Wittgenstein y la Educación</b> .....	<b>18</b>
2.1. El ocaso de los metarrelatos.....	18
2.2. ¿Dónde situamos a Wittgenstein?.....	22
2.3. El lenguaje: pieza clave para la Posmodernidad y para Wittgenstein .....	26
2.4. La noción wittgensteiniana de ‘juego de lenguaje’ y la superación del sujeto moderno .....	29
2.5. Postmodernidad y educación .....	33
<b>3. Implicaciones de la filosofía de Wittgenstein para la educación</b> .....	<b>36</b>
3.1. El estilo pedagógico de Wittgenstein: Wittgenstein como maestro de escuela... 37	
3.2. El estilo pedagógico de Wittgenstein: el uso de las metáforas .....	41
3.3. Aprender a estar en el mundo. ....	49
3.4. Aportaciones wittgensteinianas a la comprensión de la memoria: revisando la función docente y la evaluación de contenidos.....	53
3.5. La crítica al psicologismo y la representación: Wittgenstein y la educación en el terreno artístico. El caso de la danza.....	59
3.6. Wittgenstein en el terreno emocional: aprender a reconocer y expresar las emociones .....	62
<b>Conclusiones</b> .....	<b>68</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	<b>71</b>

## Introducción

La obra de Ludwig Wittgenstein es considerada como una de las grandes aportaciones de la filosofía del siglo XX. Su concepción del lenguaje y del significado varía desde su *Tractatus* (1921) hasta las *Investigaciones Filosóficas* (1953), de tal forma que su evolución le lleva desde una filosofía analítica en virtud de la cual el lenguaje debe analizarse en claves lógicas y formales, hacía una filosofía que clama la intersubjetividad y reniega del solipsismo.

El presente trabajo participa de una perspectiva interdisciplinar, pues pretende recopilar aquellas nociones wittgenstenianas de las que la educación puede, o se ha podido nutrir, en pos de una práctica educativa acorde a la sociedad en la que vivimos: intercultural, intersubjetiva, cambiante, digitalizada y, teóricamente, comprometida con la igualdad y el espíritu democrático. Conceptos propios del Wittgenstein maduro como son “formas de vida”, “ver aspectos”, “prácticas encarnadas” o “juegos de lenguaje” se aplican a la forma en la que se conciben tanto las relaciones docente-alumnos como a los propios métodos de instrucción o de evaluación.

El objetivo fundamental de este documento, que ha guiado la selección de la bibliografía, es dar cuenta de las posibles aportaciones de la obra de Wittgenstein a la educación tanto en la propia forma de concebirla como disciplina como también en el plano metodológico, en el proceso evaluativo, en las relaciones docente-alumno, en la comprensión y los modelos cognitivos o en la significación de los contenidos. Además, dada la naturaleza de este trabajo, un Trabajo de Fin de Máster, se ha pretendido ahondar en algunas de las cuestiones abordadas durante el curso académico, como son los debates en torno a la Modernidad: los límites de la Modernidad, la Posmodernidad, el sujeto y el dualismo cartesianos, la superación del solipsismo cartesiano o los límites de la razón moderna, así como cuestiones como la universalidad o el contextualismo epistemológico.

La estructura del trabajo sigue la lógica de lo general a lo específico, por lo que la exposición de las ideas tiene lugar a lo largo de tres capítulos en los que se abordarán desde cuestiones más amplias, como qué se entiende por Modernidad y por el proyecto educativo moderno, para continuar con rasgos generales de la Posmodernidad y la importancia del lenguaje y la intersubjetividad y así, a finales del segundo capítulo,

comenzaremos a estudiar más detenidamente la posición de Wittgenstein en relación a los discursos modernos y posmodernos, su estilo filosófico y su obra. En el tercer capítulo se analizan de forma más precisa y concreta las siguientes cuestiones: las relaciones de Wittgenstein con la educación (su paso como maestro de escuela), las posibles aportaciones de los conceptos e ideas expuestos en las obras más destacables del autor a la metodología y la concepción educativas, las mejoras en el terreno emocional en pos de unas relaciones y prácticas sociales más comprensivas e inclusivas, así como una especial atención al lenguaje y sus significados en el terreno no solo del aprendizaje, sino de nuestra forma de enfrentarnos a la vida.

La metodología utilizada es del tipo cualitativa; de esta forma, hemos leído con atención las obras fundamentales de Ludwig Wittgenstein y recopilado la interpretación de un buen número de autores expertos en su pensamiento, así como títulos clave para comprender, en términos generales, qué caracteriza a la Modernidad y a la Posmodernidad filosófica en relación con la educación y el sujeto. La visión ofrecida aquí se ha obtenido a partir de la revisión bibliográfica del tema en cuestión, en consecuencia, nuestra metodología ha seguido una investigación de tipo bibliográfica.

La selección del tema ha sido motivada en parte por las sesiones de Máster, así como por intereses personales, dada mi formación en educación y pedagogía recibida en mis estudios universitarios y mi breve carrera profesional.

## **1. Modernidad y Educación**

### **1.1 ¿A qué podemos llamar Modernidad?**

Aún en pleno siglo XXI podemos reconocer trazos, quizás más apropiado sería el término escombros, de la tradición religiosa y los dogmas escolásticos en ciertos órdenes bajo los que se enmarcan nuestras actuaciones como pueden ser el político, el social o el cultura. No obstante, hace ya más de cinco siglos que en Occidente tuvo lugar un cambio de paradigma que situó al ser humano en una búsqueda incesante; la de establecer y someterse a los parámetros de la racionalidad. El deseo de acabar con la incertidumbre, conocer más allá de lo mutable y dominar el mundo dan paso a lo que los filósofos denominan Modernidad. Según Habermas, esta expresión nació para caracterizar y diferenciar una conciencia nueva que rompe con la tradición por considerarla arcaica. Su

principal reclamo era la dignidad de las personas como seres humanos, asumiendo en consecuencia el proyecto humanista. (Chaparro; Jaimes & Prada 2018, 122)

Si bien es cierto que pocos se atreverán a negar la crisis de la Modernidad, siendo muchas las voces que nos sitúan más allá de la propia posmodernidad, resulta casi irrisorio que sea precisamente este término el que encienda no pocas discusiones. La periodización histórica occidental sitúa tradicionalmente el inicio de la Edad Moderna a finales del siglo XV y principios del XVI. No obstante, tal y como afirma Stephan Toulmin (1990) la variación de las fechas consideradas ‘límite’ se justifica si atendemos a lo que las diversas perspectivas entiendan por la esencia de lo ‘moderno’ así como a los propios intereses particulares que subyacen a todo relato histórico. Tengamos también presente las diferentes trayectorias en relación con el desarrollo de estilos y necesidades en cada campo de la actividad humana<sup>3</sup>. Consecuentemente, el trazado cronológico de las fronteras varía desde los siglos XVI y XVII, con la creación de los primeros estados soberanos independientes organizados en naciones con lenguas y culturas concretas, hasta los siglos XVIII y XIX, cuando la puesta en práctica de la teoría newtoniana posibilitó el auge de la industria ante el desarrollo de la maquinaria. No obstante, si consideramos la obra de Newton como el pistoletazo de salida, entonces tendremos que remontarnos al periodo en que Descartes y Galileo llevaron a cabo sus tareas intelectuales, por constituir estas la base tanto metodológica como científica sobre la que descansa su obra clásica *Principios matemáticos de la filosofía natural* que vio la luz por primera vez en 1687 (Toulmin 1990, 28-29).

De esta forma, y con el propósito último de conocer los rasgos prototípicos de la Modernidad que la herencia nos ha transmitido para ponerlos en relación con la educación, nos acogeremos al impacto revolucionario que implicaron tanto las *Meditaciones* (1641) y el *Discurso del método* (1637) cartesianos como la teoría heliocéntrica de Galileo cuyo resultado fue el nacimiento de la filosofía y la ciencia moderna, respectivamente. Una vez asentado un paradigma racional que aspira al orden y a la certeza, el campo de la física y de la filosofía experimentaron importantes avances de la mano de una serie de pensadores de entre los que destacan Kepler, Newton, Locke o Leibniz. El deber para con la racionalidad desborda el terreno de la astronomía y la epistemología, pues se extiende más allá, salpicando la propia vida política del siglo

---

<sup>3</sup> La arquitectura puede servir de ejemplo como campo técnico y artístico que aclama el desfase de la Modernidad en base a razones estrictamente partidistas, cf. Toulmin (1990, 29).

XVII. Las actuaciones políticas europeas apuntan a la conformación de naciones cuyos gobiernos sean legítimos en base a la voluntad popular. La gran mayoría de los pensadores modernos, tanto racionalistas como empiristas, ratifican el giro antropocéntrico al que asiste la filosofía y más concretamente, la epistemología. Es en este momento cuando el ser humano, para conocer, debe replegarse y volverse sobre sí mismo para la búsqueda en su interior de las ideas o las impresiones del exterior. Ya en este punto podemos intuir las dos esferas contrapuestas que regirán todo el modelo moderno cartesiano; por un lado, la conciencia y las ideas o impresiones, y por el otro, el mundo exterior y las cosas. Es por ello que la filosofía moderna se caracterizará por “ser una filosofía de representaciones de un cogito, sean éstas de naturaleza intelectual (ideas) o sensible (impresiones) sensible (impresiones). El mundo es ya un mundo pensado” (Prieto 2012, pp. 335-336).

El paradigma racional cartesiano invita a poner en duda el sistema feudal hereditario y con ello, imprime la seña racional a las propias autoridades estatales. La razón y el nuevo método científico se instauran como los instrumentos requeridos para el análisis de la vida humana, la sociedad y la propia naturaleza. Los filósofos del siglo XVII abordarán, fundamentalmente, la cuestión epistemológica, preguntándose por aquellas cuestiones consideradas fundamentales y universales, dejando atrás lo particular, lo local y lo temporal (Toulmin 1990, 63). La racionalidad filosófica que inicia Descartes exige la búsqueda de ideas y principios que sean abstractos y generales que engloben todos los casos particulares; así, la casuística queda desacreditada ante el hambre voraz de principios atemporales y universales. Esta actitud fundamentalista limitará profundamente el ámbito de trabajo filosófico que descarta sistemáticamente la atención a los casos particulares eminentemente prácticos (Toulmin 1990, 62). Asistimos de algún modo a la sentencia de la diversidad, concreta y particular, en aras de los axiomas abstractos. Los sucesores de Descartes adoptan el desinterés cartesiano por las cuestiones temporales y continúan con empeño la búsqueda de las estructuras permanentes que subyacen a los fenómenos de naturaleza mutable. Los propios rasgos que asume la filosofía moderna son un reflejo del desamparo histórico que padecerá la filosofía práctica (Toulmin 1990, 60-65)

El cartesianismo ha sido por tanto el faro bajo cuya luz se ha desarrollado la filosofía moderna, a pesar de que la Modernidad no estar avalada por la totalidad de la comunidad científica, asumiendo tanto las controversias como la precariedad de las



premisas históricas que la cimientan, recurriremos a esta periodización para señalar cuáles son los principios de la filosofía tradicionalmente apellidada ‘moderna’ y sus implicaciones en la educación<sup>4</sup>.

## 1.2. El internalismo epistémico moderno

La tradición nos ha legado una imagen de la Modernidad filosófica que no solo se presenta como de corte racional sino, y casi en mayor medida, antropocéntrica<sup>5</sup> y radical. De esta forma, René Descartes emprende toda su obra filosófica bajo un único motivo; a saber, encontrar el fundamento de todos los fundamentos. Su postura radical, en tanto y en cuanto se propone ir al origen de las ideas mismas escapando de la tradición que nos conduce a caer en el error de aceptar premisas infundadas, ya queda patente en su obra *Reguale* (1623) cuando menciona la necesidad de suplir las limitaciones humanas mediante la puesta en marcha de un método sencillo de aplicación sistemática al alcance de todos. No obstante, aunque el método de la duda radical se ha tomado como símbolo del escepticismo moderno, tal y como afirma Jesús Navarro (2009), el planteamiento cartesiano no es más que un intento desesperado por encontrar certezas absolutas por lo que “el verdadero motor del planteamiento cartesiano sería, desde esta perspectiva, la ansiedad por la certeza, y no el reto de resolver el escepticismo” (Navarro 2009, 251).

En este caso, y en contra de la lectura común que concibe los escritos de Descartes en respuesta a Montaigne, se nos presenta una ansiedad por la certeza, entendida no ya como producto de un escepticismo epistémico, sino de un estoicismo moral. De esta forma, el escepticismo cartesiano con su método de la “duda sistemática” aspiraba a hallar aquellas certezas sujetas a una completa garantía formal (Toulmin 1990, 56). Es más, tan fundamental es para el sistema cartesiano la noción de ‘certeza’ como la de ‘duda’, pues sus cimientos se sitúan precisamente en el núcleo común entre duda y certeza (Campero 2017, 29). Consecuentemente, el que aspira a alcanzar las verdades haciendo uso de su conocimiento “ha de dudar, una vez en su vida acerca de todas las cosas, cuando sea

---

<sup>4</sup> Tanto para consultar los defectos y errores de esta tesis heredada que sitúa la modernidad en el siglo XVII como para conocer cuáles son las circunstancias históricas y materiales que justifican la avidez de certeza resultará especialmente interesante el estudio del primer capítulo de Toulmin (1990).

<sup>5</sup> Para Küng, este antropocentrismo hace referencia a dónde se ubica la certeza, que sería trasladada de Dios al hombre (Küng, 1979: 42).

posible... la duda debe reducirse a la sola contemplación de la verdad” (Descartes 1641:1997, 7)

La duda metódica conduce a Descartes a la primera de las certezas: “yo pienso, luego existo” (Descartes 1637: 2007, 66). Esta primera certeza es para su autor la más verdadera. Esta expresión de ‘más verdadera’ responde a su situación dentro de la escala de verdades que él mismo establece en función de unos determinados principios. De entre ellos, mencionaremos solo el tercer principio de las ciencias por ser al que nos remitimos al decir que la idea de cogito es la más verdadera o perfecta. Así, el desarrollo de la ciencia sigue la dirección de lo simple a lo complejo, la idea más simple y sencilla es la ‘más verdadera’; esta es, “cogito ergo sum” (Campero 2017, 28). Este extracto del método es un primer ejemplo de cómo afrontan los filósofos modernos el acto del pensar “encerrado en el famoso círculo epistémico de la modernidad: [...] el de pensar realmente nada más que el pensar mismo” (Reguera 1997, 94). Descartes se sabe a sí mismo *res cogitans*. El *cogito* o el pensamiento como esencia del sujeto pensante en la filosofía cartesiana conduce a un modelo de subjetividad que renuncia al mundo exterior y a los intercambios inevitables que en este tienen lugar. Consecuentemente, surge un concepto del yo inevitablemente solipsista (Carmona 2020). El hombre se vuelve sobre sí mismo y olvida la evidencia más innegable de todas: su pertenencia al mundo. Esta abstracción conduce a la reducción del sujeto en un *yo puro* carente de atributos y ahistórico o desvinculado. Por medio de esta reducción, tanto el sujeto como los objetos percibidos se mueven en la esfera de lo puramente abstracto; el mundo da paso al mundo de las representaciones.

Dado que el conocimiento de la verdad tiene lugar en nuestra mente, donde residen las ideas claras y distintas, cualquier posibilidad dialógica queda anulada. Es más, al ser las certezas comunes a todos los hombres, la diversidad queda completamente abolida, así como el espacio para las discrepancias y la variabilidad de percepciones o enfoques, todo se tiene que resolver en la conciencia humana a partir de la razón cuya sustancia es una para todos los hombres (Le meur 2012, 9). Solo si nos aferramos a la evidencia, precaria bajo nuestro punto de vista, del *cogito* y a la regularidad de las ciencias podremos trazar un terreno seguro y estable sobre el que iniciar el conocimiento de la realidad, procurando evitar el error y la ilusión al que nos conducen las representaciones. Así, la idea de la unicidad en el método y la razón es clave para comprender la unicidad de la ciencia y la universalidad del sujeto.

La epistemología moderna se desarrollará bajo el modelo internalista cartesiano de la conciencia, así nuestro pensamiento no opera con las cosas mismas, sino con las representaciones internas que configuramos como el único medio a nuestro alcance capaz de posibilitar el contacto con el mundo externo. Esta idea resuena a viejas voces estoicas, que, desde un ámbito moral, afirmaban que no sufrimos por lo que nos pasa, sino por nuestras opiniones acerca de lo que nos sucede. De esta forma, declarar que el mundo interno es el guardián de todo conocimiento, definitivo en nuestra relación con lo externo, nos marca un único camino correcto para la búsqueda de la certeza: la vía de la interiorización. Este principio opera sobre la presuposición cartesiana, herencia de la ya mencionada tradición estoica, de que el juicio es un acto de voluntad sobre el que ejercemos nuestro control, pues tiene lugar en nuestro espacio interno. Desde esta perspectiva, concedida la total libertad respecto al control de las representaciones internas, las personas tendríamos también la absoluta autoridad para elaborar las descripciones fenomenológicas de estas (Navarro 2009, 259). De esta forma, nosotros y solo nosotros, podremos saber qué conocemos, qué nos pasa o cuál es nuestra situación con respecto al mundo.

Acotar el espacio en el que se mueve el sujeto, quien ve reducida la realidad a su mundo interno, y hacer depender la certeza epistémica de los mediadores internos tiene por consecuencia la exclusión del otro. El yo puro está arrinconado entre las paredes de su mente, de tal modo que “sólo le quedan las representaciones de las cosas y de los otros, quedando aislado del mundo, completamente desvinculado, ora moral, ora epistémicamente, de toda la realidad circundante” (Navarro, 2009, 260).

Este planteamiento revolucionario, que determinará el rumbo del paradigma moderno, marcado por la absoluta soledad y desvinculación con el mundo externo, concede en términos de incondicionalidad total, la autoridad epistémica al yo puro. Como consecuencia de la duda metódica, la otredad, si no queda totalmente anulada, al menos es considerada absolutamente problemática. El sujeto tiene tanto absoluta certeza de su existencia como autoridad sobre sus estados internos y, por ende, dudando *escépticamente* (pues, como vimos, el escepticismo de Descartes es muy *sui generis*), puede que lo único que exista sea el contenido interno de mi conciencia. El conocido como *pasaje de los autómatas*<sup>9</sup> refuerza la certeza del yo como *res cogitans* y pone de

---

<sup>9</sup> Término utilizado por Castro (2017) para hacer referencia a un pasaje concreto de la Segunda Meditación de Descartes donde aborda la no-certeza de la existencia de otras mentes (Descartes 1637:2007, 129).

manifiesto que jamás se podrá alcanzar certeza de aquello que está fuera de mí puesto que lo que vemos podría no ser más que máscaras y engaños.

Así pues, puede darse que tan solo yo y las representaciones de mi conciencia sean verdaderas y que no exista nada, excepto yo mismo. Este planteamiento cartesiano “lleva aparejado el reto insoslayable de superar el solipsismo” (Navarro 2009, 248). Puesto que, aunque se reconozca que hay una unión cuerpo-mente, siendo esta más perfecta e independiente de lo sensible, y por ende se reconozca que los otros no sean simples autómatas, la asimetría epistémica en virtud de la autoridad de la conciencia hace de las otras mentes un constructo inaccesible. Este planteamiento cartesiano radical impregnó la Modernidad de individualismo, desencadenando el internalismo epistémico moderno (Navarro 2009, 249).

La interioridad del otro, en caso de existir, no sólo resulta un acertijo irresoluble, debido a la autoridad epistémica de la primera persona, sino que carece de cualquier interés al situarse esta en un mundo externo que nos es absolutamente ajeno.

### 1.3. La realidad dualista

Una vez constituido el sujeto puro e ideal cartesiano, *res cogitans*, el esfuerzo se centra en desvincular a dicho ser-pensante de todo aquello que sea de naturaleza material y sensible. El propio cuerpo no es más que *res extensa*, la cual queda subordinada por completo del yo (Descartes 1637: 2007, 181). He aquí el dualismo cartesiano; existen dos tipos de sustancias, cuyas naturalezas son completamente distintas. Mientras que el espíritu, *res cogitans*, es indivisible pues es uno y entero<sup>13</sup>; en lo corporal o extenso resulta sí resulta factible la división en ínfimas partes. El *cogito* se presenta como una idea clara y distinta y a su vez, el sujeto cartesiano tiene una idea distinta del cuerpo como una cosa extensa que no piensa (Descartes 1637: 2007, 179).

Sin embargo, la evidencia de que soy capaz de sentir de forma pasiva, esto es, de recibir y reconocer ideas de las cosas sensibles empuja a Descartes a afirmar que debe existir una facultad activa que forme y produzca esas ideas de naturaleza material. Dicha facultad debe adherirse a una sustancia diferente a mí pues requiere naturaleza corpórea.

---

<sup>13</sup> A riesgo de tomar las facultades del querer, sentir o concebir como partes, Descartes nos previene al asegurar que es todo el espíritu el que siente, quiere y concibe (Descartes 1637:2007, 186).

Esa sustancia o cuerpo contiene todo lo que hay en esas ideas, pero deben ser siempre examinadas a conciencia y totalmente por el espíritu dado que “al espíritu solo y no al compuesto espíritu y cuerpo corresponde conocer la verdad de las tales cosas” (Descartes, 1637: 2007, 181). Así, el juicio, es un acto de la voluntad y por ende el conocer está bajo nuestro control puesto que el contenido reside en el espacio interno del alma (Navarro 2009, 259). Ese carácter subordinado del cuerpo con respecto al espíritu al que hacíamos mención, no solo se sostiene en la imposibilidad de conocer las certezas a través de una *máquina* carente de razón, sino a la propia volición de conocer que resulta ser su “bastión de fortaleza y (está) vinculada a la razón” (Le meur 2012, 167). En este sentido, el dualismo cartesiano diferencia espíritu y materia, siendo uno de los fines de esta distinción la dominación de la materia.<sup>15</sup>

Así, con el dualismo moderno lo real se sitúa en dos esferas del todo heterogéneas e inconexas, separadas por una frontera infranqueable: la materia mecánica y el espíritu libre y volitivo (Prieto 2010, 343).

#### 1.4. Concepción mecanicista de la naturaleza

La atención exclusiva a los aspectos matemáticos que descarta la forma, la cualidad y la finalidad como objeto de estudio tendrá como resultado una nueva ciencia de la naturaleza que recibe el nombre de mecanicismo. Esta nueva ciencia que se consolida bajo el imperio de los racionalistas del siglo XVII, y que se presenta como la única auténtica, pues estaría despojada de todo conocimiento ‘subjetivo’, inaugura lo que se conoce como la ‘revolución científica’<sup>16</sup>. La obra de Galileo defenderá tres principios fundamentales; a saber, la estructura geométrica del universo, la imposibilidad de conocer la esencia de los cuerpos y la subjetividad de las cualidades o atributos de estos. Dichos principios serán acogidos por aquellos que lideran la nómina de los autores modernos, como Kant, Newton, Descartes o Locke.

Descartes hace gala de este mecanicismo con la definición que aporta de cuerpo, dentro de paradigmas puramente físicos, en el *Discurso del Método*, pues entiende este como una sustancia limitada por una figura que ocupa un espacio y puede ser

---

<sup>15</sup> La autora Yvonne Le Meur (2012) ve en el dualismo cartesiano de corte excluyente y solitario el paradigma que “permitirá al hombre occidental conquistar un gran dominio sobre los demás hombres y sobre su entorno vital, pero al precio de desvincularse de sí mismo, de su sensibilidad, de su historicidad” (Le meur. 2012, 168).

<sup>16</sup> Dicha revolución implicará la reducción de la misma según los criterios de la noción clásica de ciencia. Esto es, la episteme moderna solo tomará en consideración la ciencia experimental (Prieto 2010, 341).

percibido por los sentidos. De tal forma que no le atribuye al cuerpo capacidad de moverse por sí mismo, pensar o sentir (Descartes 1637:2007, 62).

En la línea del nuevo panorama científico, la filosofía moderna metódica defiende que la ciencia no puede ser más que una por dos razones. En primer lugar, el conocimiento ahora recae sobre el sujeto cognoscente y dado que la razón es la misma para todos los hombres, la ciencia es única, aunque pueda aplicarse a objetos diferentes (Descartes 1637:2007, 95).

No obstante, la unidad de la ciencia descansa fundamentalmente en que el método es único. Que el método sea único se debe a que “no hay una verdadera diversidad en los objetos de la naturaleza, visto que las sustancias físicas se reducen a materia y a movimiento” (Prieto 2010, 342). De forma que, una vez más, la influencia del modelo mecanicista deja su rastro en una de las ideas cartesianas más fundamentales; la diversidad de objetos queda reducida, en virtud del mecanicismo, a una única materia que adopta una configuración distinta en función de la actuación del movimiento.

Hasta ahora nos hemos referido al método como la herramienta o la vía de conocimiento, así como el medio para conocer gradualmente. No obstante, este mismo resulta clave para comprender la propuesta cartesiana de estructura aplicable tanto a la realidad como al propio pensamiento dado que, “no es otra cosa que la síntesis de pensamiento (de la naturaleza deductiva) y de la realidad (de la estructura matemática). Por eso no puede ser otro que la *mathesis universalis* o, [...] el método more geométrico” (Prieto 2010, 342).

### 1.5. El proyecto educativo moderno

El proceso político, científico y cultural de la Modernidad al que asistieron las sociedades occidentales europeas se encargó, entre otras muchas cosas, de definir los propósitos, unificar los medios y moldear un método. La nueva manera de ver el mundo y la nueva ciencia que se van imponiendo a lo largo del siglo XVII reclaman un nuevo modelo educativo. Se da paso así al proyecto educativo de Comenio considerado el iniciado de la etapa científica-natural de la pedagogía como ciencia (Nassif 1975, 52).

Proyecto que, a pesar de la crisis de los presupuestos modernos, aún hoy está vigente en la concepción de educación y en buena parte de los sistemas educativos occidentales.

De forma que, si la innovación en el campo de la metodología filosófica y científica se lleva a cabo a partir de la obra de Descartes; la propuesta que fundará la metodología educativa moderna vendrá de la mano de Juan Amós Comenio y su obra *Didacta Magna* (Comenio 1657:1998). La inauguración de la pedagogía como ciencia independiente, caracterizada por partir de principios naturalistas y por su interés por el método, tildan dicha reforma educativa de moderna en el sentido filosófico del adjetivo (Llinás 2019, 82). Si bien es cierto que no podemos encontrar en ninguna obra de Descartes una propuesta educativa organizada y firme, en nuestra opinión, el pensamiento cartesiano resulta fundamental para la reforma educativa que emprende la Modernidad, así como para el propio nacimiento de la Pedagogía. El racionalismo y la unidad conforman un terreno firme sobre el que cimentar un proyecto de formación con valor didáctico.

No obstante, en la propuesta de Comenio existe un aspecto insoslayable que traza una diferencia fundamental en el terreno de la epistemología con respecto a Descartes. Esto es, el papel de Dios en el conocimiento. No debemos olvidar que Comenio era además teólogo y por tanto su propuesta cifra la finalidad de la educación en la obtención de la gracia. Dios en Comenio es la fuente de todo conocimiento mientras que, en Descartes, aunque haya creado todo lo existente, la divinidad es solo garante de la objetividad del conocimiento. En este sentido, desde el punto de vista de Comenio, la adquisición gradual del conocimiento implica un mayor conocimiento de Dios; por su parte, para Descartes, la luz de la razón nos permite conocer, pero no nos acerca a la divinidad.

El principio cartesiano de unidad salpica el proyecto comeniano de ciencia universal que implica que todo está conectado y, por ende, hay que proceder gradualmente en el proceso de conocimiento. Con este fin, el de conocer, es necesario el establecimiento de un método que, como el propio método filosófico cartesiano, suponga “una dirección del espíritu” y que “enseñe a caminar en un mundo que presenta como laberíntico” (Jaume 2013, 86). Dado que para Descartes la razón es la luz natural que todos los seres humanos

poseen, este método debe ser universal<sup>17</sup>. El método a seguir según el ideal Pansófico de Comenio debe, al igual que para Descartes, constar de una serie de reglas que permitan obtener un conocimiento universal, gradual y verdadero. Dichas reglas enunciadas en su escrito *Prodomus pansophiae* (1637) aluden a teoremas postulados a partir de la deducción, así como a axiomas que deben ser demostrados a priori o descripciones de lo existente con precisión matemática. Consecuentemente, se acomete un proceso de homogeneización en la escolarización que dará lugar al nacimiento de la Pedagogía como ciencia.

No obstante, debemos destacar que el modelo mecanicista matematizado cartesiano se aleja de las bases de un proyecto comeniano de corte organicista y natural (Begon 2019, 89). La idea de la naturaleza unitaria en Comenio, donde se desarrollan las ideas de Dios, actúa como modelo para el proceso educativo: la graduación de los contenidos de más simple a más complejos, la necesidad de explicitar el carácter práctico de los contenidos o la universalización de la escuela. La evidencia de que este modelo ha tenido sus repercusiones en la educación moderna es del todo innegable. No obstante, la base religiosa del modelo comeniano, contraria a las reformas políticas de corte antropológico acometidas en pleno auge de la Modernidad, tiene como resultado el abandono del carácter organicista y experimental del proyecto expuesto en la *Didacta Magna* en favor de un proyecto cartesiano basado en formar el propio juicio. De este modo, su propósito sería instaurar un conocimiento en pos del ser humano, ajeno a toda Gracia.

Así, tal y como señala Pablo Pineau (2012), el sujeto cartesiano unitario, racional y consciente de sí mismo, regido por la razón y deseoso de su expansión total, protagonizará la configuración de una educación a su medida; esto es, racional, calculadora y planificadora. A partir de este sujeto que domina el conocimiento y la realidad y de un método matemático, se desarrolla la pedagogía. De esta forma, la modernidad que propone Comenio dejará su impronta en la técnica, en la didáctica, cuyo fondo lo proporcionará la filosofía cartesiana y sus herederos (Begon 2019, 92). La fe y el deseo de acercarse más a Dios dan paso a la voluntad y la emancipación, de la misma

---

<sup>17</sup> Estamos ante el nacimiento del principio de la universalización escolar. El concepto de ‘escuela universal’ en Comenio es, efectivamente, en el más absoluto y estricto sentido, de carácter universal sin ningún tipo de excepción. No distingue de razas, sexos, posición social o capacidad intelectual. Resulta especialmente significativo encontrar ya en 1630 tal contundente alegato en favor de la escolarización de las mujeres, de las que afirma que “están igualmente dotadas de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo)” (Comenio 1657, 21-22).



manera que el origen divino de los conocimientos cede ante un sujeto cognoscente que es principio fundante del mismo (Terrén 1999).

Locke supone la desvinculación completa del yo con la visión teológica del mundo, al acabar con las ideas innatas, y defender que el alma es una *tabula rasa* desde nuestra condición de criatura humana en el seno materno. El hombre es dueño de las propias fuentes de conocimiento, pues está dotado de una razón intuitiva que no se pierde en demostraciones lógicas, sino que se guía por lo evidente. Es por ello que el filósofo británico no llama a “limitarnos a mirar la conexión de la prueba” (Locke 1689:1956, 673) para alcanzar un mejor y más claro razonamiento. Reconoce, tal y como lo hacía Descartes, que en algunos hombres está más desarrollada que en otros, pero siempre es susceptible de ser entrenada y pulida. El entrenamiento es imprescindible para la capacidad de conocer y emitir juicios, pues no es algo innato, pero sí está al alcance de todos puesto que comienza a adquirirse a través de los sentidos. Cada ser humano va modelando sus impresiones y construyendo ideas que, en el transcurso del conversar con otros, serán comparadas y ratificadas o desechadas. El sujeto se presenta de esta manera como el responsable de su propio conocimiento (Le meur, 2012, 171-173).

Posteriormente, la crítica kantiana se posiciona de nuevo a favor de la base empírica de Locke, pero dicta que para alcanzar el conocimiento deben intervenir unos principios que habitan en nuestro espíritu *a priori*. De un cuerpo podemos obtener cualidades que perciben los sentidos, juicio en relación con la substancia o divisibilidad del mismo por parte del entendimiento y finalmente una categoría pura y previa que consta del espacio y el tiempo. Así, la intuición adquiere un papel muy relevante en el conocimiento en tanto y en cuanto nos permite avanzar en el estudio sin necesidad de verificar constantemente. Esto se debe a que espacio y tiempo son magnitudes intuitivas y *a priori* que sirven de base para la defensa de una universalidad<sup>19</sup>. La existencia de esta categoría, que permite el conocimiento a través de la intuición, se revela como fundamental para la completa emancipación del ser humano para con la divinidad, dado que la crítica kantiana sitúa la garantía de la validez en el interior del hombre. Los principios fundamentales que dirigen las fuentes cognitivas y morales, al ser intuitivos y

---

<sup>19</sup> Kant nunca defenderá una universalidad de base empírica pues dictaminará que «la universalidad empírica es [...] sólo un arbitrario aumento de la validez: que, de valer para la mayoría de los casos, pasa a valer para todos ellos» (Kant 1781:1978, 51).

a *priori*, son propiedad absoluta del sujeto y entonan la derrota de la incertidumbre (Le meur, 2012, 174-176).

El hecho de que sea el interior del propio sujeto el que albergue estas facultades sirve de base para la proclama de una moral autónoma e independiente. El repliegue de la mente hacía sí misma que inicia la conciencia cartesiana alcanza su máxima expresión con la crítica kantiana. El hombre moderno se posiciona fuera del mundo, pues teme verse engañado, y no se reconoce en él; así:

Ejercitan su pensamiento de una manera circular pensamiento aplicado al propio pensamiento con tal de dilucidar sus propias posibilidades de conocer, y de que el conocimiento así obtenido sea confiable. Esta reflexividad extrema, que ha marcado enormemente la Modernidad, ha hecho que el hombre opere una reducción en relación a los fenómenos con los que interfiere y lo ha encerrado en un mundo de conceptos situados en su propia mente. (Le meur, 2012, 177)

La cautela cartesiana de la duda metódica se torna escepticismo kantiano manteniendo un legado de individualismo y ensimismamiento ante la desconfianza del sujeto con respecto al mundo y a los otros. Esto salpicará a la cuestión educativa en materia de contenidos y discursos. Solo se aceptará un contenido que se ajuste al canon científico y que defienda verdades ‘universales’: La idiosincrasia y el carácter situado del estudiante y del propio docente quedan arrinconados. En la palestra se sitúa un método único que verifica el resultado objetivo del proceso educativo en base a un temario obligatorio que clama ser universal y garante de unos mínimos imprescindibles. Estos mínimos son redactados desde la completa desvinculación con el aquí y el ahora y el desprecio por lo sensorial y emocional.

## **2. Más allá del proyecto moderno: Wittgenstein y la Educación**

### **2.1. El ocaso de los metarrelatos**

El proyecto moderno de la razón, época enmarcada en la obsesión por la incertidumbre y la inseguridad, persigue apoderarse del todo de la representación del mundo a través del ojo humano, descrito según el canon dominante, y configura la ciencia como investigación metodológica que determinará los límites de la representación de dicho mundo. Es decir, la verdad científica se convierte en certeza de representación

(García-García 2006, 2). El propio Heidegger se refiere a esta época como la época de la imagen del mundo (imagen= re-presentatio) (Jaramillo 1990, 55). Sin embargo, tal y como apunta Patxi Lanceros en su obra *La Modernidad Cansada* (1994), esta Modernidad se está debilitando. Dicho agotamiento se debe a que esta misma se ha cansado de sus propias imágenes, pero también de sus márgenes, tanto de aquellos que ha dilatado como de los que no ha podido explorar (Lanceros, 1994)

David Lyon en su obra *Postmodernidad* (1997) determina que la modernidad filosófica “cuestiona todas las formas convencionales de hacer las cosas, estableciendo sus propias autoridades basadas en la ciencia [...] y se propuso conquistar el mundo en nombre de la razón: la certeza y el orden social se asentarían sobre una nueva base” (Lyon 1997, 46). Si bien, como hemos advertido, nos hemos centrado en la tesis heredada de la modernidad, reconocemos la existencia innegable de tendencias divergentes que coexisten bajo el rótulo de Modernidad. De estas, concretamente se distinguen dos grandes tendencias: por un lado, la filosofía moderna clásica asociada a la burguesía de corte cartesiano responsable de la noción de individuo y, por otro, la modernidad crítica filosófica del siglo XX. Esta última adquiere el apellido de crítica al remitirse al derrumbe de la cultura burguesa y por sopesar la propia modernidad en sí misma. Ambas tendencias se caracterizan por su confianza en la razón; ingenua en la modernidad temprana y autocrítica en la tardía (García 1999, 395-397). Pero no solo tendrán en común el respeto a la racionalidad, sino que ofrecen relatos de legitimación del saber que tienen como tema la emancipación y como héroe la humanidad o el espíritu.

Sin embargo, ha llegado el momento en el que las amenazas que asolan al mundo contemporáneo; conflictos bélicos y escenarios cruentos protagonizados por las guerras mundiales y los fascismos, el fracaso de políticas de orientación marxista y la agudización de problemas de carácter mundial como la pobreza, la discriminación, la contaminación y el hambre, han puesto de manifiesto el desencanto, desfase y consecuente declive de los grandes relatos por excluyentes y/o ineficiente. En este sentido, el cristianismo, la tecnociencia, o el discurso de la razón y el socialismo, se presentan como grandes narrativas cuya vigencia ha quedado obsoleta al no permitir la emancipación de toda la especie humana sin excepciones arbitrarias.

El ocaso de los metarrelatos ha incentivado el surgimiento de la idea acerca de la imposibilidad de una única representación del ser humano y del mundo como un todo organizado y dispuesto (García-García 2006, 2). El nihilismo o el discurso hegeliano se

cuestionan la capacidad del pensar representacional y toman conciencia de la crisis del lenguaje para dar cuenta del sujeto desconcertado resultante de la crisis de la Modernidad (Barrios 2001, 39). A su vez, la imposibilidad de una visión unificada del ser humano y del mundo ha sido precisamente una de las ideas fundamentales de los pensadores franceses Michel Foucault (1978, 1989) y Jean-François Lyotard (1990, 1994) quienes ponen especial hincapié en la fluctuación de la estructura del mundo y en la capacidad de transformación de la realidad por parte de las formas de poder y de los sistemas económicos orientados a los servicios. Esto insta una sociedad marcada por el consumo y la seducción. Jean Baudrillard (1979:1981) definirá la seducción como un arma espontánea que se encuentra de forma inmediata en la inversión de toda pretendida profundidad de la realidad, de toda verdad o de todo poder (Baudrillard 1979:1981, 11). Es más, Baudrillard dará un paso más al hablar de “la cultura de eyaculación precoz” (1979:1981,36) haciendo referencia a la economía capitalista con necesidades de liquidez y flujo. Así, a su modo de ver, la seducción da paso cada vez más “al imperativo sexual y la realización inmediata del deseo. Nuestro centro de gravedad se ha desplazado hacia una economía libidinal” (1979:1981, 37). El ingreso de valores como la sexualidad, el deseo y el goce en la cultura occidental como sistema de referencia aparecen como valores inferiores a la sexualidad y el deseo aristocrático o el sacrificio y la religión. No obstante, se han convertido en una empresa individual que opera bajo principios capitalistas (1979:1981, 38). Estos rasgos de las sociedades contemporáneas apuntan a una nueva cosmovisión que, en clave moderna, desborda sus propios límites representativos. Razón por la cual se habla de postmodernidad.<sup>20</sup>

Lyotard, quien probablemente sea uno de los pensadores postmodernos más característicos y radicales, en su obra *La condición postmoderna* (1979:2012), afirma que lo “postmoderno” es la incredibilidad con respecto a los metarrelatos o discursos que legitiman proyectos totalizantes como efecto del progreso de las ciencias. La crisis de la metafísica se debe precisamente a este desuso del aparato de legitimación de la metanarración. De esta forma, las narraciones pierden sus funciones, su gran héroe, las amenazas, los periplos y su gran misión. En tiempos postmoderno, el relato:

---

<sup>20</sup> Este cambio de paradigma lo sitúa Lyotard concretamente cuando: “las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna. Este paso ha comenzado cuando menos desde fines de los años 50” (Lyotard 1979:2012, 7).

se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos, etc., cada uno de ellos vehiculando consigo valencias pragmáticas *sui generis*. Cada uno de nosotros vive en la encrucijada de muchas de ellas. No formamos combinaciones lingüísticas necesariamente estables, y las propiedades de las que formamos no son necesariamente comunicables. Así, la sociedad que viene parte menos de una antropología newtoniana y más de una pragmática de las partículas lingüísticas. Hay muchos juegos de lenguaje diferentes, es la heterogeneidad de los elementos. Sólo dan lugar a una institución por capas, es el determinismo local. (Lyotard 1979:2012, 5)

La inviabilidad de los valores universales y, por ende, el peso que gana una visión múltiple y caleidoscópica de la realidad se ve reflejado en el surgimiento de corrientes artísticas tales como el cubismo o el expresionismo.

Terry Eagleton describe la postmodernidad como “un estilo de pensamiento que sospecha de las nociones clásicas de verdad, razón, identidad y objetividad, de la idea de progreso o emancipación universal, de armazones unitario, grandes narrativas o fundamentos últimos de explicación” (Eagleton 1997, 7). El descrédito de lo universal ha favorecido el auge de los nacionalismos a lo largo del orbe y a su vez, la desconfianza en la razón ha conducido a la proliferación de las ideas metafísicas y paradigmas científicos no basados en lo objetivo. Del mismo modo, estamos ante el resurgir de una conciencia ecológica contraria a la lógica voraz del progreso (García 2001, 77).

En términos generales, la era postmoderna se caracteriza por haber desbancado a la racionalidad para instaurar en su lugar a la multiplicidad, por incentivar que la universalidad dé paso a la diversidad cultural, a lo local y a lo minoritario, así como anunciar la supremacía de la praxis frente a lo teórico. La certeza moderna se torna en apertura hacia la contingencia y el caos postmoderno (Usher y Edwards 1994).

Autores como Sara Figueras y Luis Botella (2001) o Gianni Vattimo (1990) consideran que el pluralismo cultural y religioso ha demostrado ser terreno fértil para la conformación de la condición postmoderna; no obstante, el acceso mundial a la información y las exitosas inversiones en la industria del entretenimiento se han revelado como fundamentales ante la difusa frontera que separa la realidad de la ficción. Por su parte, Lyotard presenta el saber científico como una clase de discurso que desde hace más de cuarenta años se apoya fundamentalmente en el lenguaje. De esta forma, se puede decir

que, desde hace cuarenta años, las ciencias y las técnicas se apoyan en el lenguaje; en la fonología y las teorías lingüísticas, en la comunicación y la cibernética, en la informática y en el lenguaje de los ordenadores, en los problemas de traducción de los lenguajes o la telemática. En tales condiciones, bajo esta perspectiva, la realidad y la verdad se presentan como cuestiones indeterminables sujetas a la interpretación y las dinámicas sociales. Si la realidad se construye en base al contexto social e histórico deja de ser única. Previsiblemente el valor de lo universal quedará cifrado en nulo. Estos mismos autores defienden que dichas características de la postmodernidad han propiciado que los sujetos no presenten un yo coherente e integrado, sino que, por el contrario, adolecen de una personalidad saturada y excesivamente estimulada por las distintas visiones del mundo. Esta forma del ser débil le lleva a escudarse en el poder y la racionalización, como escudo y arma al que apelar ante cualquier ataque (García-García 2006, 4).

Ante la encrucijada que supone la búsqueda de una fuente de legitimación tras la era de los metarrelatos, la condición postmoderna desecha el criterio de operatividad como el adecuado para juzgar lo verdadero y justo, puesto que es de corte tecnológico. La heterogeneidad y las diferencias son insoslayables. Así, el saber postmoderno se presenta como útil ejercitador de nuestra sensibilidad ante las diferencias y fortalece nuestra capacidad de soportar lo inconmensurable. La legitimidad no se encuentra en la homología de los expertos sino en la paralogía de los inventores que operan bajo condiciones de disenso (Lyotard 1979:2012, 4-5).

## 2.2. ¿Dónde situamos a Wittgenstein?

Las aportaciones de Wittgenstein en el campo de la filosofía, tanto aquellas formuladas en términos abstractos y absolutos en la línea del *Tractatus* (1921:2009) como aquellas que reivindican lo contextual y cotidiano en las *Investigaciones* (1953:1999), le valen para ser considerado uno de los pensadores más prolíferos del siglo XX. Sin embargo, identificar su pensamiento o bien con el rótulo de moderno o con el de postmoderno, requiere, al menos, dos cosas: poner sobre la mesa qué entendemos por Modernidad y acercarse a la obra del austriaco, apreciando su evolución. Tal y como hemos comentado anteriormente, entendemos aquí Modernidad como el rastro que el cartesianismo ha dejado a su paso en la historia del pensamiento. Esto es, un individuo solipsista y escéptico, ávido de certezas indudables, un cosmos regido por la ley de la

lógica, una ciencia metódica y sistemática como espejo para el análisis de todo fenómeno que acontece y una preocupación por aquellas cuestiones que son, aparentemente, universales. Si a la luz del debate sobre si podemos hablar de “dos Wittgensteins”, el popular filósofo analítico aplaudido por el Círculo de Viena y el genio que pone en suspensión la existencia de certezas cartesianas, nos inclinamos por considerar que su pensamiento no es más que uno, y que existe una evolución; entonces, se vuelve más arduo si cabe, puesto que su filosofía en sí “está en continua batalla con la modernidad, tanto cuando participa de ella como cuando pone sus principios patas arriba” ( Carmona 2020, 1).

No obstante, en nuestro caso, tras analizar el estilo, su crítica al cartesianismo, y sus aspiraciones y propuesta filosófica, nos aventuramos a tildarlo de posmoderno. Para ello, nos apoyaremos en el esclarecedor texto de Isidoro Reguera (1997) titulado *Crítica de la Modernidad, racionalidad y relativismo* donde se ofrecen, de forma resumida, cinco motivos fundamentales que sirven de base para justificar dicha propuesta.

En primer lugar, el posmoderno piensa “en la cabaña más que en la Facultad” (Reguera 1997, 92) y se dirige “más bien a los alumnos, en quienes ve mayores posibilidades de cambio, que a sus colegas, perdidos ya en los arquetipos profesionales” (Reguera 1997, 92). Recordemos que los *Cuadernos Azul y Marrón* (1958:1976) se componen de apuntes tomado por alumnos que asistieron a sus cursos entre 1933-1935 y que contenían en primicia ideas relacionadas con el lenguaje de lo cotidiano, el concepto de ‘juego de lenguaje’ y otras nociones claves para su obra posterior. Sus colegas de facultad, como todo filósofo profesional, están a su juicio enfrascados en problemas sin sentido, en los “callejones sin salida” de la filosofía mientras que el austriaco no. Por otra parte, en común con los posmodernos, Wittgenstein desarrollará parte de su filosofía en contextos no del todo formales o, si se quiere, especiales (Reguera 1997, 92). Escapando de la emblemática y rigurosa Cambridge, se enfrascará en su labor como maestro de escuela en Austria. Su obra ofrece una crítica a la ciencia moderna con cierto “*penchant estético*” (Reguera 1997, 92) lo que también salpicará a su concepto de filosofía como análisis terapéutico del lenguaje que viene a redescubrir aspectos bajo la lupa de la praxis y desechando así las gafas de la teoría y las doctrinas. Su objetivo no es crear un sistema filosófico, sino más bien servirnos “en la lucha contra el embrujo de nuestro entendimiento por medio de nuestro lenguaje” (Wittgenstein 1953: 109).



Esto es, analizar el lenguaje y su uso, para poder deshacernos de todas aquellas preocupaciones absurdas que nos genera la búsqueda del ideal, de lo universal y de lo irrefutable y que no son más que debidos a un puñado de metáforas y la búsqueda de la autolegitimación. Desde el punto de vista formal, los autores posmodernos “abandonan las formas convencionales de argumentación y representación” (Reguera 1997, 92) a la hora de dar cuenta de sus pensamientos. De igual modo, Wittgenstein recurre a los párrafos para el desarrollo conciso, y en frecuentes ocasiones inacabado, de sus ideas. No hace uso de un lenguaje eminentemente filosófico sino más bien cotidiano, como son también los ejemplos que escoge y los símiles que utiliza. El último de los motivos que destacaremos será el de que el discurso de estos autores “se vuelve contra la estructura del enunciado mismo, contra la propia estructura enunciativa” (Reguera 1997, 93), con objeto de indagar en aquello que se escapa al utilizar una estructura del habla en términos proposicionales; el trasfondo. Como hemos apuntado, es precisamente sacar a flote este trasfondo y su papel decisivo en nuestras formas de vida y lenguaje, lo que pretende Wittgenstein con su filosofía: “mostrarle a la mosca la salida de la botella cazamoscas” (Wittgenstein 1953: §309).

La superación de la racionalidad moderna por parte de Wittgenstein y su ingreso en la nómina de los autores posmodernos, desde nuestro punto de vista, se apoya fundamentalmente en un aspecto; el abandono de la abstracción de la certidumbre sin hacer *tabula rasa*. Toulmin se preguntará: “¿Por qué la búsqueda de la certeza no interesó a nadie un siglo antes o después, sino precisamente a aquella época (la moderna)?” (Toulmin 2001, 67). Wittgenstein se hace así mismo esa pregunta y reflexiona acerca de por qué nos sentimos tentados a las preguntas supuestamente universales, dotándole de esa forma a la filosofía de un carácter más práctico para impedir que se pierda en elucubraciones de teorías y categorías formales que no harán otra cosa más que olvidar de nuevo el *trasfondo* y su vínculo con la cotidianidad. Todo esto implica “bajar el problema abstracto de la certidumbre al ámbito concreto de la historia, que es lo que nunca habría hecho un filósofo ‘moderno’” (Castany 2018, 20).

Pero si hay algo que caracterice aún más a todos los filósofos herederos del cartesianismo es el sueño de la *tabula rasa*. Si bien es cierto que la gran inmensa mayoría de intelectuales conforman sus teorías como sistemas cerrados y autolegitimados con objeto de hacer borrón y cuenta nueva, el sueño de la *tabula rasa* es el sello identitario de los modernos, podría considerarse “el gesto más moderno” (Castany 2018, 32). De forma



que, lo que distingue verdaderamente a Wittgenstein es que, a diferencia de otros autores, él no participa de la pretensión moderna de crear “un sistema intelectual, autónomo y desprovisto de tradición” (Toulmin 2001:2009, 250). Por el contrario, el carácter radical de su propuesta reside en “la ausencia general de referencias, mínimas cuando son el caso, el lenguaje y conceptología nuevos, que a pesar de la jerga de sus temores de los discípulos ni siquiera parecen todavía ‘filosofía’ y desde luego no lo eran en su tiempo” (Reguera 1997, 95). Es más, el hecho de que las *Investigaciones Filosóficas* (1953) comience con un texto de Agustín de Hipona sobre la enseñanza del lenguaje lo consideramos un argumento a favor de una nueva forma de hacer filosofía; filosofía que no pretende derrocar hasta el último cimiento la tradición, sino que va más allá de eso, que escapa de los límites formales y asfixiantes de la filosofía de escuela. Precisamente el autor concede que el esquema presentado por Agustín de Hipona puede ser válido en situaciones lingüísticas concretas donde la definición ostensiva sea realmente operativa en un acto comunicativo concreto, si bien no da cuenta del funcionamiento del lenguaje en su totalidad.

El rechazo al fundamentalismo moderno, la renuncia a lo universal y los imperativos generales, así como el llamamiento a abandonar la torre de marfil en la que habita el filósofo es reivindicado por el austriaco desde y a partir del lenguaje. Solo atendiendo a las cuestiones concretas y particulares de lo cotidiano, y dejando de perseguir los principios fijos y eternos “en los que encorsetar nuestra experiencia, malversándola a la luz supuestamente más alta de la explicación filosófica siempre una narración interesada, una historia autolegitimadora” (Reguera 1997, 96) podremos recuperar “la modestia práctica de los humanistas que les permitió vivir libres de ansiedades, a pesar de la incertidumbre, la ambigüedad y el pluralismo” (Toulmin 2001:2009, 154). Así, para Toulmin, el movimiento humanista es el primer momento auténticamente moderno que, debido a la radical recepción del cartesianismo, ha quedado en la sombra.

Finalmente, apostamos por hablar de posmodernidad wittgensteniana, puesto que coincidimos en que Wittgenstein revierte el panorama moderno al recuperar el escepticismo y verterlo sobre las preguntas universales y atemporales, tildándolas de incontestables, recuperando así el carácter práctico de la filosofía y el ideal de la

razonabilidad<sup>22</sup> por encima de la racionalidad y el retorno a lo oral (Castany 2018, 34) que no deja de ser “un retorno filosófico al interés por los contextos retóricos del habla y el pensamiento” (Toulmin 2001:2009, 261).

### 2.3. El lenguaje: pieza clave para la Posmodernidad y para Wittgenstein

El gran relato ilustrado que anuncia la libertad y la emancipación legitima la ciencia y la verdad en virtud de la autonomía de los interlocutores a los que se les presupone comprometidos en la práctica ética, política y social. La erosión de este metarrelato ataca al discurso científico puesto que de la verdad de un enunciado descriptivo no puede derivar la justicia de un prescriptivo que la modifique. Consecuentemente, la razón queda dividida en dos dimensiones: teórica y práctica; y, el discurso científico se revela como un cúmulo de juegos de lenguaje con parecido de familia fuerte que opera bajo reglas propias y es independiente de los juegos de lenguaje de órdenes prácticos. Es decir, el discurso científico se presenta como un (gran) juego de lenguaje entre otros. Esta es precisamente la deslegitimación del saber que propone Wittgenstein y que abre la senda a un importante rasgo postmoderno: el discurso científico como juego de lenguaje no puede legitimar (de hecho, los deslegitima) otros juegos ni presentarse como fuente de su propia legitimación. Es más, de hecho, ningún lenguaje puede declararse finito o terminado (Nebreda 1993, 2-3).

De acuerdo con Lyotard (1979), el saber se ha convertido hoy en día en tal fuerza de producción que funciona como elemento decisivo en la calificación de la sociedad como ‘desarrollada’ o ‘en vías de desarrollo’. No obstante, el estado actual del conocimiento se encuentra afectado tanto por los cambios, recién mencionados, que afectan a la investigación científica como por la transmisión de conocimiento y, consecuentemente, su misma naturaleza se verá alterada. El valor del saber o su operatividad, cifrado en la cuantía de información que se transmita, quedará a merced de su traducción por los nuevos canales de información. Por tanto, si todo aquel saber que no sea traducible será dejado de lado, toda investigación o actividad científica y relacionada con el saber (entre las que incluimos la transmisión de conocimientos por

---

<sup>22</sup> Este énfasis en la razonabilidad hace hincapié en el ideal cotidiano de “ser razonables” y atender al sentido común que rige las actuaciones cotidianas, al trasfondo imperceptible, por encima de la racionalidad científica (Castany 2018, 33).

preservar el legado del mismo) quedará subordinada a la condición de traducibilidad de los resultados a un lenguaje de máquina. Tanto aquellos que ‘producen’ el saber, como aquellos que lo ‘consumen’ deberán contar con los medios para traducir a esos lenguajes que se imponen.

El resultado de esta supremacía informática es la instauración de una lógica que determinará qué enunciados son aceptados como saber. A la luz de estas nuevas características, se espera que aquel que sabe algo pueda y deba exteriorizarlo. Esta relación con el conocimiento nos lleva a un saber que será producido para ser vendido y consumido como moneda de cambio y, por consiguiente, el saber pierde valor en sí mismo (Lyotard 1979:2012, 6-7). La naturaleza que ha adquirido el saber postmoderno evidencia la importancia que el lenguaje desempeña en estas sociedades donde la información es la principal moneda de cambio.

Junto a la cuestión del saber resulta insoslayable la creciente dificultad para encontrar comportamientos homogéneos en sociedades que indiscutiblemente se muestran, sin negar que siempre lo hayan sido, más heterogéneas ahora. Las ciencias sociales han encontrado en las teorías pragmáticas del lenguaje un medio para el análisis de los lazos sociales y de la convivencia. A la luz de esto, al lenguaje se le atribuyen funciones que tradicionalmente ejercían la economía y la política, esferas con las que está íntimamente relacionado, y que aluden a relaciones de poder, manifestando así la significatividad del lenguaje cotidiano.

Para Lyotard, la sociedad postindustrial se presenta como un tejido altamente complejo en la que es más plausible tener certeza de tipo pragmática que científica acerca de los comportamientos de los elementos que conforman los diversos lazos sociales. Esta heterogeneidad también afecta a las partículas lingüísticas, lo que torna muy complicado enunciar una proposición sobre las posibles combinaciones de juegos de lenguaje. A su vez, cada juego de lenguaje tiene sus propias reglas internas que los hace independientes del resto. El llamado ‘lazo social’ de Lyotard es eminentemente lingüístico (Lyotard 1979:2012, 15-16). Nos enfrentamos, pues, a una atomización de la realidad ante la renuncia a la totalidad. La atención a lo fragmentario, a lo local y lo cotidiano, así como el abandono de la jerarquía entre elementos nos lleva a tener en consideración las *Investigaciones Filosóficas* de Wittgenstein como texto fundamental para comprender la sociabilidad postmoderna.

Una vez hemos dibujado el marco en el que nos encontramos, presentaremos a Wittgenstein y su estudio del lenguaje como una revolución lingüística acorde al progreso de la sociedad postindustrial y, por ende, como un pilar fundamental en la sociedad y el pensamiento postmoderno. Este autor austriaco retoma el estudio del lenguaje desde cero para determinar, entre otras cosas, qué tipos de enunciados existen y cuáles son los efectos de los discursos. La filosofía de Wittgenstein no opera bajo un sistema cerrado del que se desprenda una doctrina finita, pues el propio autor critica los metarrelatos. En sus obras, escritas en tono metafórico y carentes de un hilo argumentativo, no encontraremos dogmas fundamentados sobre sí mismos. Esto ha llevado a que distintos estudiosos consideren si obra más una terapia filosófica que un sistema filosófico propiamente dicho. La noción de ‘juego de lenguaje’, a la que ya hemos aludido al presentar la condición postmoderna según Lyotard, es considerada fundamental no solo para el análisis del proceso comunicativo y el viraje práctico que requiere la filosofía, sino también para sacar al sujeto de ese callejón sin salida solipsista en el que se encuentra como consecuencia de la peculiar subjetividad que le atribuye la modernidad.

Como ya hemos señalado, es bastante común escuchar hablar de ‘dos Wittgensteins’; el primero fuertemente vinculado al Círculo de Viena y el segundo, quien expone en sus *Investigaciones Filosóficas* (1953) su filosofía antiesencialista y pragmática (Hartnack 1972, 99; Fann 1975). No obstante, la hipótesis de los dos Wittgensteins no contará con todos los apoyos pues existen aquellos que defienden cierta continuidad entre los pensamientos expuestos en ambas obras. Peter Winch (1958) contiene en defensa de la unidad de pensamiento. De acuerdo con este autor, las estructuras a-priori o las posposiciones elementales del *Tractatus* son necesarias para comprender el posterior análisis del lenguaje cotidiano que ejecutará Wittgenstein en las *Investigaciones*. Otro de los grandes wittgensteinianos que defiende dicha continuidad es Anthony Kenny (1983), al encontrar las semejanzas en el concepto de filosofía que dictan ambas obras.

Independientemente de este combate de etiquetas y clasificaciones, en ese documento nos centraremos en el pensamiento lingüístico expuesto en las *Investigaciones* de Wittgenstein; esto supone, dejar a un lado la teoría figurativa del lenguaje expresada en el *Tractatus* para centrarnos en los juegos de lenguaje y el adiestramiento en reglas.

La radical crítica a la metafísica que emite el austriaco desde sus *Investigaciones Filosóficas* (1953:1999) es ya para nosotros el primer rasgo que nos invita a considerar la

superación del paradigma moderno. junto con su ya mencionado estilo de redacción; pues ya en el prefacio se presenta como un pensamiento en zigzag que esquivo un camino fijo para balancearse de atrás hacia adelante y así explorar todos los rincones. Su pensamiento multiplica las perspectivas y no se detiene, siempre está creando nuevos escenarios. De esta forma, el propio Wittgenstein se refiere a su pensamiento como “bosquejos de paisajes que han resultado de estos largos y enmarañados viajes” (Wittgenstein 1953:1999, §13). De manera que “los mismos puntos, o casi los mismos, fueron continuamente tocados de nuevo desde diferentes direcciones y siempre esbozaron nuevos cuadros” (Wittgenstein 1953:1999, §13). Esta declaración no solo deja entrever lo productiva y diversa que puede resultar la recepción de su obra, sino que se trata de la manifestación más clara del uso pragmático y mutable de su filosofía.

#### 2.4. La noción wittgensteiniana de ‘juego de lenguaje’ y la superación del sujeto moderno

A lo largo del siglo XX, la cuestión del lenguaje adquiere especial relevancia pues se entiende que este no solo es parte inherente a nuestras acciones, sino que es la herramienta a partir de la cual construimos nuestra visión del mundo y de lo real. Los estudios de la lingüística y muchos filósofos del pensamiento postmoderno se dedican a estudiar la estrecha relación que existe entre la comunicación y la realidad; concretamente, se interesan por aquellos aspectos que afectan al uso del lenguaje cotidiano, como son la intención del hablante, la búsqueda de sentido, los usos metafóricos, o el contextualismo. Todos estos aspectos pertenecen al denominado giro lingüístico (Moya 2008, 167-168).

Entre la nómina de autores que defienden la pragmática de la comunicación, el carácter dialógico de la palabra y su plasticidad destaca Wittgenstein quien en sus *Investigaciones Filosóficas* (1953) presenta la noción ‘juego de lenguaje’ para combatir la idea formulada en el *Tractatus* (1921) de una forma general de la proposición, desechando así, definitivamente, la búsqueda de un lenguaje ideal y fijo. Con la noción de ‘juego de lenguaje’ Wittgenstein emite una crítica demoledora a la teoría esencialista acerca del lenguaje y al nominalismo. Dicho autor defenderá la idea de que el lenguaje no solo se usa para nombrar objetos, sino que también damos órdenes, describimos objetos, relatamos sucesos, hacemos conjeturas, contamos chistes, formulamos hipótesis

y las comprobamos, nos saludamos, ofendemos, enamoramos; es decir, sus funciones son múltiples.

De la misma manera que los niños aprenden a hablar su lengua materna (de manera ostensiva el maestro señala un objeto y el niño de inmediato repite la palabra), al hacer uso del lenguaje ponemos en marcha una práctica que hemos aprendido, pues dicho proceso forma parte de la instrucción del lenguaje. De esta forma, “podemos imaginarnos que todo el proceso del uso de palabra [...] es uno de esos juegos por medio de los cuales los niños aprenden su lengua. Llamaré a estos juegos ‘juego de lenguaje’” (Wittgenstein 1953:1999, §7)

Así esta nueva concepción del lenguaje lo asemeja a una caja de herramientas en base a la multiplicidad de funciones que desempeñan las palabras. A pesar de la uniformidad en apariencia que superficialmente presentan cuando una palabra nos es dicha o se nos da escrita, su empleo es diverso y no se manifiesta tan claramente. (Wittgenstein 1987, §11). Todo juego de lenguaje mantiene una relación inseparable con la forma de vida a la que pertenece. Por tanto “la expresión «juego de lenguaje» debe poner de relieve aquí que hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida.” (Wittgenstein 1953:1999, §23). Los juegos de lenguaje son plurales, diversos, heterogéneos, incommensurables e irreductibles. La renuncia a la totalidad queda patente en la metáfora de la ciudad vieja pues llama a la reflexión sobre la concepción “acabado” o “completo” del lenguaje (§18). Así nos invita a preguntarnos “si nuestro lenguaje es completo –si lo era antes de incorporarle el simbolismo químico y la notación infinitesimal, pues éstos son, por así decirlo, suburbios de nuestro lenguaje” (§18). El lenguaje está íntimamente ligado a la vida; tanto que “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (§19), por lo que la dinamicidad de esta conlleva la infinitud de los juegos de lenguaje. Por tanto, el lenguaje en Wittgenstein no solo es necesario para comunicarnos con los otros o para describir la forma en la que se nos presenta en mundo, sino que ante todo es “un modo de hacer, de concebir el mundo, de ver la vida” (Moya 2008, 174).

El verdadero significado de los signos lingüísticos no son los objetos designados por ellos, sino que el significado “es su uso en el lenguaje” (Wittgenstein 1953:1999, §43). Adquieren sentido a través de la forma particular en que un grupo concreto los usa en la vida cotidiana. Aprender un lenguaje no es dar nombre a las cosas sino aprender las reglas de juegos de lenguaje concretos en ciertos contextos y en ciertas circunstancias.

Para justificar dicha afirmación, Wittgenstein nos ofrece el ejemplo de las manzanas: “Si envío a un niño a una tienda con un papel en el que está escrito ‘cinco manzanas rojas’, cabría esperar que el tendero abriese el cajón que tiene la palabra ‘manzana’, luego busca en una tabla la palabra ‘rojo’ y observa la muestra para finalmente por cada numeral, ir cogiendo una manzana que se corresponda con la muestra ‘rojo’ del cajón hasta terminar en ‘cinco’” (§1). Esta forma de entender el significado se corresponde, según criterios del autor, a una imagen primitiva del modo en que funciona el lenguaje.

Cada juego de lenguaje funciona a partir de sus propias reglas, sin las cuales no podríamos considerarlo un juego. De tal forma que la regla puede ser o bien “un recurso de la instrucción en el juego”, una herramienta del mismo, o incluso puede que la regla “no encuentre aplicación ni en la instrucción ni en el juego mismo” (Wittgenstein 1953:1999, §54), pero aun así diremos que se juega conforme a unas determinadas reglas que el propio jugador puede inferir de la práctica del juego. Las reglas son, por tanto, fundamentales; es más, funcionan como una *ley natural* propia del desarrollo del juego. Las reglas no son fijas, sino que dependen de la situación en la que nos encontremos por lo que requieren un entrenamiento en el propio uso del lenguaje. De manera que “si existe pluralidad de lenguajes y es imposible reducirlos todos a un universal, entonces la noción de juego no expresa ninguna esencia” (Ambrossini 1991, 25). Sin embargo, la base de todo juego de lenguaje se sitúa precisamente en el seguimiento de las reglas.

No obstante, Wittgenstein no define en término esencialistas el significado de “seguir una regla”, sino que es el propio uso que hagamos de esta lo que dará sentido a los términos ‘correcto’ o ‘incorrecto’, dado que todo juego se inicia a partir de un acuerdo en el uso de las reglas. Participar en el lenguaje, entender una frase, exige un adiestramiento en el uso de las reglas dado que usar el lenguaje es análogo a “dominar una técnica” (Wittgenstein 1953:1999, §199). Para poder tomar parte en un juego de lenguaje debemos dominar la técnica, seamos conscientes o no de su uso, y seguir lo acordado: “¿Pero no podríamos también calcular como calculamos (concordando todos, etc.) y sin embargo tener en cada paso el sentimiento de ser guiados por la regla como por encanto; asombrándonos quizá de que concordemos?” (§ 234). De esta forma, “seguir la regla” se convierte en una práctica y la necesidad de concordancia implica que “no se puede seguir privadamente la regla” (§ 202).

El énfasis de las *Investigaciones* (1953) sobre el carácter intersubjetivo del lenguaje y la irreductibilidad de los juegos de lenguaje plantea nuevos derroteros para el



estudio de los fenómenos lingüísticos, a la vez que cuestiona radicalmente el paradigma filosófico individualista; la crítica de Wittgenstein al lenguaje privado rompe los esquemas del pensamiento moderno temprano (García 2001, 398). El seguimiento de la regla es la base de todo juego lingüístico y dicha regla requiere ser compartida, no vale seguirla de forma privada o individual. Nuestra posibilidad de participar en un juego de lenguaje está sujeta al adiestramiento en el uso de las reglas del juego.

Esta postura que adopta Wittgenstein de rechazo a la existencia de un lenguaje privado abre el camino hacia la negación de un sujeto trascendental. Dado que los juegos de lenguaje son prácticas regladas, dichas reglas son fruto de un acuerdo social, de una convención, que se produce a partir de “unas formas de vida” y por tanto no pueden entenderse como producto de un sujeto individual ni de uno de corte trascendental o universal. Es por ello que las reglas pueden considerarse arbitrarias, pues emanan de un acuerdo y no de la esencia del lenguaje. La gramática describe el uso de los signos, pero no explica los mismos. En consecuencia, de esta caracterización de las reglas en las *Investigaciones*, Dominique Lecourt afirma que la práctica del lenguaje en Wittgenstein convierte al hombre en un “juguete” del lenguaje más que en un amo de las reglas del juego, puesto que es el sujeto el que va construyendo a partir de una práctica donde confluyen las prácticas lingüísticas con las sociales (Lecourt 1981:1984, 228-230).

Con estos extractos de la obra de Wittgenstein y las conclusiones sobre ellos de algunos de los estudiosos de su obra se ha pretendido dar cuenta de la ruptura con el paradigma moderno que conlleva este giro lingüístico wittgensteniano, en particular contra la definición ostensiva y la idea del lenguaje como representación del mundo. Wittgenstein dejará atrás así la ilusión de la esencia que constriñe nuestra mirada, pues “la idea se asienta en cierto modo como unas gafas ante nuestras narices y lo que miramos lo vemos a través de ellas. Nunca se nos ocurre quitárnosla” (Wittgenstein 1953:1999, §103).

El propio giro lingüístico de Wittgenstein evidencia la superación del sujeto cartesiano, un sujeto concebido como preexistente a todo lo demás. La esencia del sujeto establecía límites claros y precisos entre él y el mundo exterior, puesto que eran de naturaleza diferente. Su ser o esencia, que es de carácter inmutable, es su conciencia; el resto es contingente (Pineau 1999, 42-43). Estas presuposiciones ontológicas de corte cartesiano desembocan en la concepción interna de los fenómenos psicológicos, que se



sitúan en el interior del sujeto, en su cabeza. Es por ello que estos sentimientos y pensamientos solo son accesibles al sujeto que los alberga en su interior, mediante la introspección (Carmona 2020, 2). Frente a la condena solipsista de un sujeto que no puede acceder a los sentimientos del otro, Wittgenstein propone un lenguaje contextual e intersubjetivo, que pone de manifiesto que el sujeto se va construyendo con el lenguaje a sí mismo y a sus certezas. De esta manera, logra debilitar la soberanía de un sujeto que se confesaba libre de contradicciones, fracturas, y se autoproclamaba como independiente y absoluto responsable de sus juicios racionales. El binomio sujeto/ mundo exterior que determina la relación epistémica que los comunica deja de estar tan delimitado, lo cual revierte sobre el papel de los agentes; ya no solo es el sujeto quien conoce, estudia, investiga y el mundo el agente pasivo, sino que el propio mundo, y, en concreto, el uso del lenguaje que no es independiente de las prácticas socioculturales que nos envuelven, determina al sujeto y da sentido a las relaciones humanas y las comunicaciones; en definitiva, el imperio ya no es de la razón sino del contexto. La noción wittgensteniana de los “juego de lenguaje” derriba la autoridad epistémica de primera persona y da pie a la otredad.

## 2.5. Postmodernidad y educación

La Postmodernidad y el pensamiento postmoderno, con su crítica a la racionalidad instrumental, aborda la crisis social y humana derivada del Proyecto Moderno. Hannah Arendt destacará como mal endémico la despolitización del sujeto, lo que conlleva su falta de compromiso y la completa omisión del otro, mientras que, a su vez, según María Carmona (2007), los pensadores de la Escuela de Frankfurt someten a juicio el desastre ecológico para denunciar la razón moderna al calificarla como el verdugo que ha hecho del ser humano un instrumento de explotación (Carmona 2007, 135). Sobre este escenario de crisis del paradigma racionalista occidental, pensadores como Arendt, Habermas, Freire o Gadamer pondrán de manifiesto las repercusiones que el legado cartesiano ha tenido en la educación y formularán sus propias propuestas de mejora con objeto de enterrar un modelo educativo tecnocrático instrumental que ha perdido toda impronta humanista<sup>24</sup>. Esto se debe fundamentalmente a dos razones; por un lado, la razón se

---

<sup>24</sup>Los rasgos dominantes de la educación pública se caracterizan por un proyecto modernista que cada día depende más de la razón instrumental y la estandarización de los programas. En parte eso se puede

convierte en guía única del hombre y desprecia cualquier aspecto sensible, y por otro, el ideal de progreso se instaura negando otras formas de vivir y de entender el mundo, esto es, parte de la perspectiva unitaria occidental (Carretero 2009,10).

Sin embargo, un punto esencial para comprender el surgimiento del pensamiento posmoderno al que hemos apuntado con anterioridad es, precisamente, la imposibilidad de entender la historia como una entidad unitaria (Vattimo, 2003). De esta forma “la identidad uniforme” ha quedado diluida y “ha sido reemplazada por una demanda de espacio narrativo pluralizado y fluido” (Giroux 1991, 1). Este espacio narrativo pluralizado se presenta ya como insoslayable, y entre otras cosas se verá atenuado con la llegada de los *mass-media* y las redes sociales, así como por la multiplicidad de racionalidades locales que toman la batuta. Consecuentemente, se reconoce públicamente la pluralidad y se inicia la andadura hacia la liberación y el empoderamiento de las minorías étnicas, sexuales, religiosas y culturales que hasta ahora se verían reprimidas por el yugo que suponía la única visión del mundo. Es por ello que la educación debe enfrentarse al reto de “construir un proyecto que luche para que las visiones de mundo multirracial y multicultural tengan cabida”, así como “formar a los sujetos en la diversidad” (Carmona 2007, 136).

Las prácticas educativas deben plantearse proyectando la educación como un lugar público donde coexistan las diversas formas de comprender la realidad y donde no sólo se invite al respeto por la pluralidad, sino que también se apele al compromiso para con los demás miembros de la sociedad. Giroux (1996) evidencia la desconexión que padece la relación ‘educación-realidad’:

Nos encontramos con el desafío de entender la naturaleza modernista de las escuelas existentes y su negativa a renunciar a una visión del conocimiento, la cultura y el orden que socava la posibilidad de construir un proyecto democrático en el cual una concepción compartida de ciudadanía desafíe los crecientes regímenes de opresión y luche a la vez por las condiciones necesarias para construir una democracia multirracial y multicultural. En segundo lugar, es necesario que los trabajadores de la cultura dirijan su atención al surgimiento de una nueva generación de jóvenes crecientemente formados en condiciones

---

ver en la reglamentación de las diferencias de clase, raza y sexo a través de formas rígidas de examinar, clasificar y agrupar en secciones. El dominio de la razón revela su legado cultural occidental en programas de estudio sumamente centrados, que la mayoría de las veces privilegian las historias, experiencias y valores culturales de estudiantes blancos y de clase media, tal y como expone Giroux (1991, 8).

económicas y culturales posmodernas, que las escuelas pasan casi totalmente por alto. (Giroux, 1996, 6)

El docente así debe asumir la pluralidad como praxis política y la escuela como el escenario de la misma para dejar de concebirla como un espacio puramente academicista donde prime el desarrollo de aquellas competencias valoradas por el mercado. Es más, la postmodernidad según Antoni Joan Colom y Joan-Carles Mélich (1994) implica la desmitificación o el derrumbamiento de las viejas creencias y valores, lo cual tendrá fuertes implicaciones en la ética, pues no existen imperativos categóricos u orden moral universal. A tenor de esto, es evidente que se hace necesario atender a los aspectos éticos desde todas las instituciones y profesiones. En este sentido, los docentes deben programar momentos de reflexión que apelen a todos los actores sociales para afrontar y combatir los retos sociales de la edad postmoderna. No debemos confundir el derrocamiento de los absolutos con la carencia de valores, pues la sociedad postmoderna tiene sus propios valores dictados siempre bajo la atenta mirada a lo contextual (Rodríguez 2012,174-175)<sup>25</sup>. Hablar de valores y de ética obliga a considerar el intercambio entre seres humanos y las acciones que en este escenario tienen lugar; pues, “la ética empieza con la presencia (ausencia) del otro” (Mélich 2005, 38). El olvido del otro, el individualismo, la desconfianza y la autosuficiencia nos condenan a ver al otro como aquel enemigo que nos cosifica, y nos impide entender que es necesario para mi propia realización (Colom y Mélich 1994, 57). Trascender la visión individualista desconfiada es, a nuestro entender, reto de la educación moral postmoderna.

La ya mencionada visión mecanicista del mundo, distintivo del racionalismo moderno, se ve superada por el conocimiento complejo, el mundo fenoménico, la no linealidad y la historicidad del sujeto. Morín (1990), en su *Introducción al pensamiento complejo*, propone esta nueva visión holística y consciente de la presencia obligada de lo incierto en determinados campos de la epistemología, que pretende desechar la simplicidad, el reduccionismo y la eliminación del sujeto histórico como entidad

---

<sup>25</sup> Los valores típicamente asociados a la postmodernidad son aquellos que hunden sus raíces en el consumismo, el individualismo, la apatía y el rechazo a los compromisos y la relación superficial con el otro (Ramos 2006). Ante estos valores, el docente debe llamar a la reflexión sobre el comportamiento personal y atender a una educación en la que los valores que se transmiten sean revisados y ajustados a la persona y el contexto en el que se desenvuelve. En este sentido, Ramos, Robles y Correa enrojan la crisis de convivencia y las actitudes irrespetuosas con una responsabilidad que debe ser asumida por la educación, pues el ejercicio de esta profesión conlleva “la obligación de profundizar en el cómo asumir el reto de educar moralmente, pues la necesidad es tan antigua como la existencia del hombre” (Ramos, Robles y Correa 2004, 1).

epistémica. La propia lógica binaria que ha liderado el pensamiento moderno es producto del reduccionismo. La educación se ha desarrollado en la línea de propuestas pedagógicas vertebradas en el binomio represión/liberación (Pineau 1999, 50). Toda dinámica educativa consistía en una doble operación de represión y liberación para la construcción de subjetividades que primaran la mente sobre el cuerpo, lo racional frente a lo sentimental, la homogeneidad sobre lo heterogéneo, la verificación sobre el misterio. Así, la lógica binaria explica muchas de las carencias que hoy en día resuenan en la formación del sujeto. La educación tiene la responsabilidad de transformar el pensamiento y evitar que los alumnos desarrollen ideas deterministas y reduccionistas.

### **3. Implicaciones de la filosofía de Wittgenstein para la educación**

En este capítulo nos proponemos resaltar aquellas nociones de la filosofía de Wittgenstein que pueden encontrar aplicaciones en el terreno pedagógico. Ciertos aspectos de la educación que aquí aparecen fueron recalcados por el propio autor. Sin embargo, gran parte de las reflexiones relatadas en el documento proceden de la lectura y la puesta en relación de obras y artículos de diversos estudiosos de Wittgenstein. La selección de apartados responde a un interés personal hacia el autor y al propio proceso de enseñanza- aprendizaje. Así, hemos creído conveniente abordar en primer lugar la propia experiencia de Wittgenstein como maestro y cómo el estilo de redacción de su obra filosófica puede favorecer una concepción de la educación concreta. Seguidamente, hemos relacionado nociones fundamentales de la filosofía del Wittgenstein maduro con aspectos primordiales de la práctica educativa como son: la relación docente-alumno, la evaluación, el rol del docente y la concepción de la cognición. Posteriormente, hemos querido abordar en concreto la educación en las artes por considerar que este terreno ilustra de forma singular los rasgos que la comprensión adquiere desde la perspectiva de Wittgenstein, concretamente en el contexto de la danza. Finalmente, tras distanciarnos del solipsismo y una concepción del lenguaje esencialista, abordaremos la educación emocional como un campo que puede nutrirse provechosamente de las nociones wittgenstenianas.

### 3.1. El estilo pedagógico de Wittgenstein: Wittgenstein como maestro de escuela.

Las reflexiones y geniales disertaciones de la etapa más madura del autor austriaco versan sobre temas tan fundamentales como son la certeza, el lenguaje, las matemáticas o nuestra manera de actuar con respecto al otro y respecto a nuestra manera de estar en el mundo. Su obra invita a distintas aplicaciones de su filosofía, incluidos temas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la filosofía de la educación (Stickney 2017, 44). Si bien no vamos a encontrar jamás una teoría educativa en los escritos de Wittgenstein, muchos autores han considerado su filosofía tardía como pedagógica (Bulbules 2017; Peter and Marshall 1999, Peters, Burbules and Smeyers 2008; Standish 2018) o terapéutica (Hoyt 2017; Smeyers, Bridges 2015).

Presumiblemente, muchos de sus esfuerzos por desvelar la importancia de lo que hay debajo de las estructuras lingüísticas y de los conceptos más abstractos se deban precisamente a su etapa de profesor en Austria entre los años 1920 y 1926. Esta experiencia le proporcionaría material de naturaleza empírica, relacionado tanto con la educación como con sus propias preocupaciones filosóficas concernientes a la adquisición del lenguaje y al significado mismo de las palabras y expresiones que dan forma a nuestra manera de comportarnos (Stickney 2017, 45).

Ilusionado ante la tarea de educar el intelecto de sus alumnos en el pequeño pueblo de Trattenbach, escribe cartas a Engelmann y Hänsel en tono alegre, asegurando que está feliz y que realmente necesitaba ese tiempo (Monk 1990:1994, 189). Como profesor, se preocupa por dar con técnicas que pudieran permitir un mejor aprendizaje para sus alumnos. Wittgenstein diferencia un docente con buenos resultados de un docente que realmente fomente las capacidades de los alumnos (Wittgenstein 1970:1996, 38). Se propone enseñar a sus alumnos a partir de ejercicios prácticos, huyendo del aprendizaje puramente memorístico. Como aprendemos de Ray Monk: “le enseñaba anatomía juntando el esqueleto de un gato, astronomía observando el cielo por la noche, botánica identificando las planas...” (Monk 1990:1994, 191). Se trataba de una enseñanza que apuntaba así a despertar el interés de los alumnos y a favorecer una auténtica conexión entre concepto y experiencia. No obstante, el estilo pedagógico que recogen sus actuaciones durante esos seis años, en aquel pueblo cuyos habitantes lo despreciaban a tenor de su *Fremdheit*, pasó a ser conocido por la severidad y los castigos corporales (Monk 1990:1994, 191).

Cabe destacar un proyecto que, por lo general, ha pasado inadvertido, su *Wörterbuch für Volksschulen* (1925)<sup>26</sup>. Wittgenstein elaboró un diccionario diseñado para los niveles más elementales en el que las entradas de los términos estaban seleccionadas, redactadas y ordenadas por el propio Wittgenstein a partir de su propia experiencia como maestro. Su objetivo era el desarrollo de la conciencia ortográfica de los alumnos y dado que conocía las dificultades y errores más comunes de los niños austríacos de la zona con los que había trabajado, incluía expresiones dialectales de austríacas y remarcaba las distinciones existentes entre términos comunes que solían resultar confusos para los alumnos, y que no aparecían en los diccionarios convencionales (Monk 1990:1994, 218).

Este esfuerzo por atender a una necesidad urgente con respecto a la enseñanza de la ortografía en ese contexto concreto de la Baja Austria rural (Wittgenstein 1926, 15), pone de manifiesto el sincero deseo de Wittgenstein por desarrollar la inteligencia de sus pupilos, en detrimento de la formalidad de las normas ortográficas y la abstracción que estas requieren. De esta forma, Wittgenstein no solo defiende la idea de que el dialecto rural no debe ser reordenado según las normas académicas, pues son el reflejo del uso que se hace del lenguaje según la forma de vida (Edmonds & Eidnow 2001, 61), sino que, por otra parte, busca conservar el lenguaje cotidiano del niño en favor de su idea del significado en el uso (Stickney 2018, 45).

Estas observaciones que Wittgenstein realiza acerca de la ortografía tendrán su repercusión más tarde a la hora de adoptar una postura de relativa flexibilidad en torno a las reglas y las prácticas. De manera que el austriaco considera justificada la violación de los estándares de las normas ortográficas académicas, como es el caso del orden de las entradas del diccionario, en favor de la eficacia y la lógica del infante. Bajo su punto de vista, el orden alfabético de las palabras requiere para los niños demasiada abstracción, debido a la distancia que existe entre la comprensión de la palabra y su conexión con la posición según el orden alfabético. Es por ello que el orden de las entradas propuesto por Wittgenstein no tiene en cuenta el principio de orden alfabético, sino la raíz etimológica de los términos, participando así de la noción de ‘parecido de familia’ que mencionaría en sus *Investigaciones Filosóficas* (1953:1999, §67)

---

<sup>26</sup> Recientemente ha sido publicado traducido por primera vez al inglés de la mano de Bettina Funcke como traductora y, Désirée Weber como intérprete (1925: 2020)

Como ejemplo tomemos la palabra ‘*Altar*’ (altar) incluida entre las palabras ‘*alt*’ (viejo) y ‘*das Alterum, altermümllich*’ (antiguo) (Stickney 2018, 47). La ruptura con las convenciones y las normas puramente formales y abstractas es la manera mediante la cual Wittgenstein atiende a las particularidades evolutivas de las capacidades de ese particular alumnado; simplificando y demoliendo la concepción de la enseñanza como una técnica arbitraria. Su concepción de la enseñanza de la ortografía parece corresponder con su idea de la gramática arbitraria:

Decir «Esta combinación de palabras no tiene ningún sentido», la excluye del dominio del lenguaje y delimita así el campo del lenguaje. Pero trazar un límite puede tener muy diversas razones. (...) Así, pues, si trazo un límite, con ello no se dice para qué lo trazo. (Wittgenstein 1953: 1999, § 499)

De esta forma, no se trata de corregir el empleo que los alumnos hacen del lenguaje a partir de las reglas ortográficas abstractas, sino que la verdadera tarea del buen docente sería la de acercarse a sus prácticas y formas de vida, recoger el uso que estos hacen del lenguaje y comprender qué hay detrás de la adquisición de una expresión/palabra en particular y así poder trabajar. En este sentido, el docente debe conocer la gramática y las reglas, pero ser, a su vez, lo suficientemente flexible para ir más allá de ellas con un propósito educativo.

No obstante, en sus obras más maduras, Wittgenstein se asegura de recalcar que sus apreciaciones son de carácter filosófico y no pedagógico puesto que al analizar por ejemplo el lenguaje utilizado para la enseñanza en aritmética advierte que se trata de “una observación sobre conceptos, no sobre métodos de enseñanza” (Wittgenstein 1953:1999, 173). Tengamos siempre en mente que la filosofía para Wittgenstein no tiene otra función que desenredar los entuertos metafísicos a los que el lenguaje (particularmente, el uso de los filósofos) nos ha condenado. De esta forma, en filosofía todo es algo dicho. Por tanto, el sentido, el significado y la verdad de algo dependerá de si se ha dicho bien o mal, revelándose con ello no ser más que malos o buenos usos de las palabras en los juegos de lenguaje. El criterio de verdad, el sentido, se adquiere con la gramática, con el uso, que se incorpora socialmente en el individuo por el aprendizaje de un lenguaje y forma de vida (Reguera 2009, 37).

El Wittgenstein de Cambridge, lejos de dedicarse a cuestiones pedagógicas del aprendizaje más elemental, se preocupa por los problemas ontológicos del significado



(Stickney 2018, 48), pero sus elucubraciones sobre el lenguaje llevan a “poner en relación el concepto de enseñanza con el del significado” (Wittgenstein 1967:2007, §412). Es por ello que si “el significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (Wittgenstein 1953:1999, §43) y la gramática de esa palabra se adquiere mediante adiestramiento con el que aprendemos a ‘seguir la regla’ (Wittgenstein 1953:1999, §206), entonces es importante atender a cómo se ha aprendido a seguir la regla, pues esto formará parte del significado del signo (Wittgenstein 1953:1999, §198).

La expresión ‘seguir la regla’ nos informa sobre la naturaleza de la gramática, esta requiere de unas reglas que sean establecidas para todos los hablantes, pues no se considera regla si solo la sigue una persona de forma excepcional. Seguir una regla es una costumbre (Wittgenstein 1953:1999, §199). De esta forma, Wittgenstein no solo tendrá en cuenta la etiología, sino que la propia etnografía es una fuente muy prolífera para el estudio de los significados y su adquisición; es más, nos atreveríamos a decir que la filosofía de Wittgenstein podría nutrir a la etnografía en tanto y en cuanto el lenguaje rodea al comportamiento y se presenta como clave para interpretarlo. Con el ejemplo de “lo tengo en la punta de la lengua” (§183) el autor demuestra que hay palabras que rodean a un comportamiento y que pueden de hecho anticipar una vivencia concreta: la de hallar la palabra.

No obstante, a pesar de que para Wittgenstein las relaciones causales, es decir, del tipo lógicas o gramáticas, son importantes, la normatividad de nuestras prácticas implica algo más (Williams 1999, 216). Tengamos en cuenta que, en sus *Investigaciones filosóficas* (1953), el autor incide en el aprendizaje también como la concordancia de juicios, es decir, en el aprendizaje de “hacer juicios correctos” (Wittgenstein 1953:1999, §189) que fundamentalmente atañen a las expresiones de sentimientos pero que, a su vez, son tan bien imprescindibles para comprender el lenguaje puesto que:

A la comprensión por medio del lenguaje pertenece no sólo una concordancia en las definiciones, sino también (...) una concordancia en los juicios. Esto parece abolir la lógica; pero no lo hace. — Una cosa es describir los métodos de medida y otra hallar y formular resultados de mediciones. Pero lo que llamamos «medir» está también determinado por una cierta constancia en los resultados de mediciones. (Wittgenstein 1953:1999 §242)

Esto supone que aprender a seguir instrucciones ya sea a raíz de una definición ostensiva o siguiendo la regla, presupone un trasfondo o fondo común que comparten



todos los participantes del aprendizaje. Este trasfondo que sirve de base para los juicios se adquiere a partir del adiestramiento para el dominio de la técnica y es lo que les permite a los alumnos continuar con el mismo comportamiento que el resto. Si, en definitiva “lo que creemos depende de lo que aprendemos” (Wittgenstein 1970:1996, §286), el lenguaje asegura la adquisición y posterior reproducción de las costumbres. Esta concepción de un lenguaje fuertemente vinculado a los comportamientos y costumbres que siempre está por expandirse debe ser tenida en cuenta en la educación por una sencilla razón: ante nuevas realidades, la educación debe trabajar sobre estas y sobre los nuevos juegos de lenguaje. En este sentido, existen trabajos que recuperan la obra de Wittgenstein para aplicarla a la educación en feminismo (Schumann 2017; Orr 2017) o la educación en contextos multiculturales (Carroll 2017).

### 3.2. El estilo pedagógico de Wittgenstein: el uso de las metáforas

Previo al análisis de las concepciones lingüísticas de Wittgenstein y su aplicación al terreno pedagógico, definiremos el término en cuestión, metáfora, como un fenómeno lingüístico que surge de “la inserción en un determinado contexto de una nota que proviene de otro distinto” (Lakoff, G. y Johnson, M. 1986:2004, 11). Esto nos advierte de que no pueden entenderse literalmente, pero, además, y de ahí la importancia y el relevante papel que estas tienen a la hora de estudiar cualquier práctica desde el punto de vista lingüístico, son capaces de crear nuevas realidades. Estas nuevas realidades “no se dejan parafrasear y además alteran la interpretación tanto del paisaje de fondo como del elemento extraño” (p. 11). Este aspecto pone de relieve el problema señalado por Wittgenstein de aquellos malentendidos o ‘quebraderos de cabeza’ surgidos a partir de una interpretación errónea o incluso literal (por ejemplo, en el caso de la imagen interno-externo) de una imagen o metáfora. Las metáforas, tanto las nuevas como las ‘fossilizadas’, impregnan nuestro lenguaje cotidiano pues terminan formando una red que afecta a nuestras representaciones internas y, por tanto, participan en nuestra configuración del mundo (p. 39).

La formulación de la teoría figurativa del significado, según la cual una proposición es una figura que representa algo en el mundo (un posible estado de las cosas) y que se compone de elementos simples que se corresponde con un objeto simple del mundo, se aleja mucho de nociones wittgensteinianas fundamentales posteriores, como

‘juego de lenguaje’ o ‘forma de vida’ (Azar 2017, 7). El propio autor dirá en sus *Investigaciones* (1953), al hilo de la noción ‘juegos de lenguaje’, que es interesante comparar las diversas funciones del lenguaje “con lo que los lógicos han dicho sobre la estructura del lenguaje. (Incluyendo al autor del *Tractatus logico-philosophicus*)” (Wittgenstein 1953:1999, §23). Esta forma estrictamente lógica de entender el lenguaje descansa sobre una premisa fundamental: un lenguaje figurativo es un lenguaje que contiene signos icónicos que de algún modo guardan una estrecha relación con sus significados. Reglas puramente formales establecen, de este modo, qué combinaciones son correctas entre los signos proposicionales del lenguaje (Azar 2017, 9). Se trata así de una concepción cerrada del lenguaje, como consecuencia de la declarada isomorfía estructural que existe entre el pensamiento, el lenguaje y el mundo. En este sentido, el significado lo determina la relación que existe entre el lenguaje y el mundo y por ello, a partir de un análisis lógico, podemos verificar si algo es verdadero o no. Consecuentemente, por un lado, todas las declaraciones filosóficas que escapen a la lógica pura de corte matemático y a la ciencia empírica son un sinsentido y por otro, el mundo se conforma de todo lo que puede expresarse.

En su segunda etapa, Wittgenstein se alejará de este enfoque lógico, gustando de usar, en particular en los manuscritos y diarios que complementaban lo que después conoceremos como las *Investigaciones* (1953), metáforas. De hecho, *las Investigaciones* (1953), e incluso el *Tractatus* (1921), presentan un buen número de ellas (Nyíri 2010; Burbules 2017, 124). Esta práctica, que caracteriza su estilo de escritura, tiene mucho que ver con su concepción de la filosofía como una actividad con una clara finalidad explicativa. En este sentido, la visión del lenguaje en el *Tractatus* (1921) se demuestra incompleta, pues ni su autor es capaz de redactarlo en un lenguaje puramente literal, Burbules (2017, 125) reconoce que la propia teoría figurativa del lenguaje se basa fundamentalmente en analogía e imágenes que sugieren significado pero que no podrían ser consideradas determinantes. Un ejemplo de estas metáforas lo podemos encontrar hacia el final del *Tractatus*, en la proposición 6.54, en su conocida idea del necesario abandono de la escalera. Como el propio Wittgenstein hizo en esa ocasión, para clarificar, en muchas ocasiones hemos de hacer uso del lenguaje figurado, de la expresión metafórica, pues “la escalera que nos permite pasar de la no expresión a la expresión explícita es la expresión metafórica” (Gill 1979, 273–274).

Podemos ir incluso más allá, pues, cuando en sus *Investigaciones* (1953) Wittgenstein nos habla de ‘metáforas muertas’, aquellas que conducen a confusiones dado que con el paso del tiempo su enunciado ha pasado a entenderse literalmente, es decir, hemos olvidado que originalmente se trataba de un contenido metafórico que ahora se ha instaurado en nuestro lenguaje cotidiano y nos parece familiar, entendemos que estas deben revitalizarse (Wittgenstein 1953:1999, § 112, §115-116). Por tanto, prestar atención al lenguaje figurativo (metáforas, símiles, analogías...), no solo es imprescindible para poder clarificar, sino que requiere ser estudiado, puesto que cuando se estanca, también puede llevar a malentendidos profundamente filosóficos. En ese sentido, la actividad filosófica de Wittgenstein tiene como objetivo crear nuevos símiles (Wittgenstein 1970:1996, 19) que nos libren de los “chichones que el entendimiento se ha hecho” (Wittgenstein 1953:1999, §119), pues “un buen símil refresca el intelecto” (Wittgenstein 1970:1996, 1). Como ya hemos mencionado, estos chichones de los que habla Wittgenstein se han formado, en ocasiones, como consecuencia de dichas metáforas muertas, convertidas en clichés, como es el caso de la metáfora de lo interno y lo externo.

También cabe destacar la metáfora ya mencionada del lenguaje como caja de herramientas (Wittgenstein 1953:1999, §11), mediante la cual Wittgenstein pretende aclarar las diversas funciones de las palabras, o aquella mediante la cual establece un símil entre las palabras y las manijas de una locomotora (§12). Es más, insistirá en la idea de que una herramienta tiene varias funciones de la misma manera que diferentes herramientas pueden servir para una misma función. Por tanto, tampoco es definitivo equiparar en una igualdad ‘significado’ y ‘función’ (Wittgenstein 1969:2009, §351). De la misma forma que solo aprendemos a jugar, jugando, solo conoceremos el significado de una palabra, usándola.

Sin embargo, lo que verdaderamente nos interesa para el propósito de este documento es el componente pedagógico de dichas metáforas, pues, la mayoría invitan a reflexionar acerca de cómo aprendemos las cosas que aprendemos. Precisamente, como hemos comentado anteriormente, sus *Investigaciones* comienzan con un pasaje de San Agustín que aborda la cuestión del aprendizaje del lenguaje (§1). A raíz de esta disertación, aparecerá la metáfora de corte pedagógico más conocida del autor: el concepto de ‘juego de lenguaje’ (Wittgenstein 1953:1999, §23), que estudiamos con detenimiento en el punto 2.4.

Con esta figura ‘juego de lenguaje’, Wittgenstein pondrá el énfasis en la diversidad de juegos que existen y en aquello que los une de manera no sistemática, bajo el rótulo del ‘parecido de familia’ (Wittgenstein 1953:1999, §67), llamando la atención sobre su carácter reglado, entendido en sentido amplio. Sin reglas, no hay juego (Wittgenstein 1953:1999, §§65-67), son “contextos reales de acción y constituyen la forma de vida de una cultura en la cual, a su vez, están inscritos” (Reguera 2009, 31).

Una regla puede entenderse como un paraguas de experiencia que nos guía; de forma que, Isidoro Reguera la entiende como:

paradigma con el que se confronta y juzga la experiencia, y se actúa sobre ella. (...) no viene impuesta de ninguna parte: o bien es una hipótesis o proposición de experiencia, que después de haber sido revalidada muchas veces << se endurece >> es un nuevo tipo de juicio o de comportamiento modélico— es decir, en una proposición gramatical (referente a usos de palabras) — o bien es una mera convención o acuerdo humanos, fundados en la utilidad común. (...). Como en el fondo se trata de una institución de experiencia intersubjetiva, de una cristalización en rutina de experiencias revalidadas públicamente, y nunca de algo teórico, su comprensión y su seguimiento no presentan ningún misterio ni plantean, en serio, paradoja alguna. La ejercitación está en la base de todo: basta aprender el juego, las reglas del juego; la compulsión lógica o gramatical a seguirlas radica en o es nuestra propia forma de ser. (Reguera 2009, 135)

Esto nos previene de aplicar el concepto rígido y determinante con el que comúnmente connotamos la palabra ‘regla’. Lejos de ser una regla arbitraria, desconocida y que requiera un proceso de aprendizaje abstracto, se trata de juicios en los que se nos adiestra o bien de convenciones bajo las cuales actuamos y que son comunes a nuestra forma de vida. Por todo ello, actuamos acorde a estas de forma natural. En tanto que la propia aplicación de una regla no está delimitada por ella, puesto que la regla no es más que “un indicador de camino” (Wittgenstein 1953:1999, §85), sería incongruente decir que no queda espacio para la duda, pues ¿en qué sentido debo recorrer el camino?

Sin embargo, actuamos conforme a ella puesto que *de facto* actuamos: “Puedo imaginarme perfectamente que alguien dude siempre, antes de abrir su portal, de si no se ha abierto un abismo detrás de él y que se cerciore de ello antes de entrar por la puerta” (Wittgenstein 1953:1999, §84). No obstante, estamos de acuerdo en que al salir del portal podemos dudar de muchas cosas, se me ocurren, entre muchas otras, hacía dónde vamos o a quién nos encontraremos, y, sin embargo, no dudo de que caeré al girar la puerta. Esto

se debe a la naturaleza de dicha regla, que no es epistémica, sino empírica. Al fin y al cabo, la regla es entrecruce de experiencias.

Entonces, si aprender el juego es aprender sus reglas y estas no están definidas, ¿cómo aprendemos? Aprendemos a partir de la ejemplificación, cuando “se dan ejemplos y se quiere que sean entendidos en cierto sentido” (Wittgenstein 1953:1999, §71), mas no debemos buscar lo común a estos ejemplos, como el que busca la esencia deshojando la alcachofa, pues la ejemplificación “no es un medio indirecto de explicación” (Wittgenstein 1953:1999, §71), sino que es el medio por el cual aprendemos a usar el término. Y si bien hay situaciones en las que aprendemos a jugar sobre la marcha, pues establecemos las reglas *in situ* o bien casos en los que alteramos las reglas según el contexto (Wittgenstein 1953:1999, §83), entonces la clave del aprendizaje está en que uno mismo diga “ahora sé seguir” (Wittgenstein 1953:1999, §179). Una pieza clave de esta forma de concebir el aprendizaje a partir del ejemplo la encontramos al inicio de las *Investigaciones* cuando nos advierte de que “las explicaciones tienen en algún lugar un final” (§1), puesto que, tras muchas preguntas, siempre daremos con un aspecto que no podremos hacer explícito al pertenecer este al campo de aquello que hemos asumido, que nos viene impuesto.

Ante el supuesto callejón sin salida en el que a menudo nos encontramos como es el quedarnos sin argumentos y responder un ‘No sé, así es como lo hago’, Wittgenstein saldrá en nuestra defensa: “Recuerda que a veces requerimos explicaciones no por su contenido, sino por la forma de la explicación. Nuestro requisito es arquitectónico; la explicación, una suerte de falsa moldura que nada soporta” (§217). Esto nos invita a dejar atrás la preocupación por los fundamentos, resquicios de una forma de entender la filosofía y la vida bajo la mirada lógica y científicista, y a apelar al trasfondo y a aquello que no podemos decir.

Ante un aprendizaje que se aleja de la mera instrucción, puesto que no hay una secuencia explícita o una descripción de procedimientos: las metáforas, los ejemplos y los símiles se revelan como imprescindibles y no como un recurso más. El lenguaje figurativo, sugerente e infinito, nos proporciona un medio que excede los límites de la explicación, pues una metáfora ya no es una proposición de afirmación, sino que exhorta para explorar similitudes, comparar y ver las diferencias. Una metáfora no trae instrucciones, sino que abre diferentes caminos transitables (Burbules 2017, 132).

Andrew Ortony (1975) establece tres niveles diferentes en los cuales la metáfora, incluyendo en este recurso los símiles y las analogías, demuestra ser un recurso necesario para la comunicación. Además, y más importante para nuestro propósito, se revela como un recurso indispensable en el terreno de la enseñanza. Así, el autor comienza aludiendo a la suerte de continuidad que afecta a los significados de las palabras que, a su modo de ver, deben ser lo suficientemente flexibles para cubrir el conjunto posible de aplicaciones que a estas se le pueden dar. Dado que “los objetos, los eventos y las experiencias varían constantemente; las palabras tienen que seguir el ejemplo al usarlas” (Ortony, 1975, 46)<sup>27</sup>. Precisamente por esto, las metáforas son necesarias puesto que la continuidad no solo es temporal, sino que también es de carácter referencial y es fácil de aceptar, que el conjunto del sistema conformado por símbolos discretos solo a nivel literal es incapaz de recoger todos los aspectos de aquello que queremos describir. La primera de las razones que justifica la importancia de las metáforas es la del ‘lenguaje compacto’. En virtud de esta, una metáfora consigue aglutinar todos aquellos detalles que permiten particularizar cualquier enunciado; esto es, además de la mera transcripción de signos, a cada enunciado le acompañan una serie de detalles que no están especificados en el mensaje literal. Esto es la particularización: mediante el uso de la metáfora, completamos el enunciado instantáneamente con el conjunto de aspectos que vayan asociados a la imagen utilizada por el emisor sin que este tenga que explicitar cada detalle (p. 48).

Por otra parte, la segunda gran función de la metáfora es la de sugerir aquellos aspectos que de forma literal no pueden ser expresados debido a que “un concepto metafórico no se ajusta, ni puede ajustarse a la realidad” (Lakoff, G. y Johnson, M. 1986:2004, 50). En esos casos en los que el emisor descubre que no hay forma de expresar algo de manera literal pero que aun así debe ser dicho, ya sea porque sea de naturaleza indescriptibles o bien porque solo tiene cabida en un sistema lingüístico como es un idioma concreto, la metáfora se convierte en un vehículo de expresión. Esta razón unida a la anterior hace que entendamos este recurso como aquel que nos permite hacer referencia a aquellos detalles del mensaje que no pueden ser representados satisfactoriamente a partir de un sistema discreto de signos (Ortony 1975, 49-50). De hecho, las elaboraciones metafóricas son de la tal riqueza que no se asocian a una determinada actividad/ contexto mediante un hilo, sino que este hilo se despliega y nacen una gran pluralidad de expresiones en todas las dimensiones semánticas que dan lugar a

---

<sup>27</sup> Cita traducida por el autor de este documento

un nuevo mapa de pensamiento y del habla a partir de estas nuevas relaciones entre término que no se habrían producido si no fuera por dichas metáforas (Lakoff, G. y Johnson, M. 1986:2004, 17).

Finalmente, la tercera de las razones por las que la metáfora es imprescindible en nuestro lenguaje es por el hecho de que las expresiones metafóricas están más unidas a la experiencia percibida que cualquier otra expresión lingüística no metafórica puesto que hay que tener en cuenta que una metáfora pretende detallar un determinado mensaje, pero sin hacer referencia explícita a sus características individuales. Es por ello para entender o representar adecuadamente una metáfora debemos conocer su fundamento en la experiencia (Lakoff, G. y Johnson, M. 1986:2004, 56). Consecuentemente, cuando utilizamos una metáfora asumimos que va a ser comprendida. Precisamente por esta proximidad a la experiencia percibida por el sujeto, se trata de un recurso muy vivo y atractivo que estimula el carácter sensorial y cognitivo del proceso comunicativo. El ejemplo que el autor ofrece para destacar el lado emocional de las metáforas es la expresión ‘ha sido un milagro’ aplicada a un evento no esperado. Con este sustantivo no queremos enfatizar el carácter inexplicable del evento, sino que también expresa alegría, admiración, asombro y/o admiración (Ortony 1975, 49-51).

Todas estas funciones aquí mencionadas, hacen que las metáforas tengan una gran utilidad educativa. Si afirmamos, como ha sido probado, que la imaginación y la creatividad enriquecen y facilitan el aprendizaje, entonces la abundancia de detalles e imágenes más próximas y atractivas, puede resultar un facilitador que permita transmitir información del que sabe al que sabe menos. La viveza de las metáforas para el autor no solo reside en los aspectos visuales que pueden despertar en la mente del receptor, sino que se extiende también a todos los sentidos. Un ejemplo de ello sería cómo se describen sonidos que se desconocen a partir de otros conocidos “Suena como si un avión volara a través de la habitación” (p. 51).

El poder educativo de la metáfora es doble; por un lado, las imágenes vivas que sugieren y despiertan las metáforas facilitan la memoria y mejoran la comprensión. Por otro, se trata de un medio efectivo para la transmisión de información del que sabe más a aquel que sabe menos (p. 52). No obstante, el autor nos advierte del peligro que estas conllevan al poder convertirse en fuente de malentendidos. Esto puede acontecer cuando una persona hace uso de una metáfora sin saber de antemano ante quién habla y hasta dónde llega su conocimiento o experiencia en el tema que tratan. Así, si el destinatario no



comprende el origen de la conexión del término o en base a qué se identifican los términos, entonces puede que el receptor no se beneficie en nada de esta o, aún peor, que atribuya características que no se corresponden al hecho/ objeto al que hacen referencia (p. 53).

Por otra parte, nos atreveríamos a relacionar la capacidad de “ocultar que necesariamente tiene la metáfora”, que, de la misma forma que nos permite concentrarnos en determinados aspectos también nos impide ver aquellos inconsistentes con ella, tal y como destacan Lakoff y Johnson (1986:2004, 46), con la concepción errónea, desde el punto de vista wittgensteniano, de que las palabras están dotadas por esencia de un significado finito e independiente de lo circundante. Reivindicar la importancia del contexto y del autor de todo enunciado, tal y como hizo Wittgenstein, implica conocer el límite de las metáforas, pues “nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, (y, por ende) la manera en que pensamos, experimentamos y actuamos cada día también es en gran medida cosa de metáfora” (Lakoff, G. y Johnson, M. 1986:2004, 42)

El propio Wittgenstein diagnostica este mal al estado de la filosofía, pues muchos de los malentendidos y problemas filosóficos aparentemente irresolubles se deben al uso literal de aquellas imágenes metafóricas cuyo origen pasa ahora inadvertido. Ejemplo de estos problemas filosóficos es el problema de las otras mentes, debate que ha estado bajo el yugo de una tradición escéptica e individualista de corte cartesiano que ha confundido la imagen interna/externo, convirtiéndola en un dogma.

Bajo nuestro punto de vista, Wittgenstein hace uso de las metáforas precisamente por esa posibilidad que abren al expresar aquello que no puede ser dicho literalmente pero también a su vez porque sirven de ejemplo de aquellas indicaciones que sin delimitar solo apuntan. Esto es, aquellas señales o símbolos que pueden ser comprendidos en una variedad de formas. Dado que con su filosofía Wittgenstein no pretendía establecer fundamentos ni doctrinas, las metáforas son el mejor medio para no imponer una hoja de ruta en la lectura de sus obras. Además, hemos explorado no solo el potencial pedagógico de estas, del cual somos testigos en la propia obra del austriaco, sino también el papel imprescindible que el lenguaje figurativo tiene en los ‘juegos de lenguaje’, en su aprendizaje y comprensión.



### 3.3. Aprender a estar en el mundo.

Burbules (2017) pone de relieve el carácter pedagógico de la filosofía wittgensteniana, haciendo referencia al símil del profesor-guía. Reciclando la metáfora wittgensteiniana del lenguaje como ciudad vieja, equipara enseñar al ejercicio que un guía hace al mostrarnos una ciudad. Tras muchos viajes, recorriendo norte, sur, este y oeste; atravesando calles y avenidas en todas direcciones y sentidos, hemos recorrido tantas veces sus rincones a tenor de tan diversos viajes que, finalmente, nos conocemos la ciudad (Gasking y Jackson 1967, 52). Consecuentemente, un mapa para Wittgenstein no se consideraría una herramienta de aprendizaje, pues el aprender a movernos por la ciudad no consistirá en memorizar o estudiar el mapa, solo aprenderemos recorriéndonos sus avenidas. De esta forma, el guía podrá mostrarnos la ciudad, pero únicamente cuando uno se enfrenta solo a los callejones e intersecciones y tras perderse y explorar dice algo así como ‘Ahora sé seguir’. Entonces habrá aprendido a moverse por la ciudad (Burbules 2017, 130). Resuena en esta idea el concepto de ‘buen profesor’ mencionado anteriormente, que Wittgenstein defendía: de nada sirve que el alumno alcance complejos niveles de comprensión en presencia y con apoyo del docente, solo aprenderá cuando lo haga solo.

Esta forma de concebir el aprendizaje como la participación en diversos patrones de actividad entronca con el concepto ‘formas de vida’, que no tiene que ver con el estudio, sino con el conjunto de nuestras acciones, inscritas en prácticas, en el transcurso del vivir. Así, a pesar de que este concepto no haya sido formulado por el austriaco de forma explícita (Burbules 2017, 131), puede ser entendido como una red de valores y formas de vivir que se nos presentan incuestionables, por el hecho de que nos vienen dadas, y que constituyen un marco contextual para los distintos juegos de lenguaje. Así, la forma de vida engloba la totalidad de juegos de lenguaje de una cultura en una determinada época y por tanto se trata del “trasfondo cultural general de acciones humanas concretas” (Reguera 2009, 131). Aprender el lenguaje y aprender a vivir de acuerdo con una imagen del mundo o una forma de vida, siempre teniendo presente que hay una pluralidad de ellas, van de la mano. Ser educado por tanto supone aprender a vivir en el mundo por medio de la práctica, y no a partir de definiciones o sermones puesto que el niño no adquirirá los prerrequisitos derivados de esta forma de vida siendo mero espectador u oyente (Kazepides 2010, 111).

Ahondaremos en cómo se produce este aprendizaje de la regla como ejemplo de un tipo de aprendizaje que no es ni descriptible plenamente ni susceptible de ser secuenciado explícitamente.

La idea de que el significado de una palabra está en su uso y que, por tanto, el aprendizaje de este implica entender su uso, deja al descubierto la imposibilidad de emitir un juicio de corrección a priori, esto es en virtud de una definición cerrada e inalterable, puesto que el significado se va construyendo en el propio contexto. En este sentido, usarlo correctamente no tiene sentido. El uso común se convierte en tendencia, en la forma natural que tenemos de actuar. Por tanto, aquellos requisitos que suponen el correcto uso del lenguaje se adquieren solo en el contexto de la forma de vida en la que nos vemos insertos pero que requiere de un ejercicio de descubrimiento y adecuación. Para Wittgenstein, las reglas en cierta forma elevan la experiencia intersubjetiva haciendo de ella una suerte de institución, pero como la regla no está delimitada, podría entenderse que todo puede hacerse concordar con la regla como si cualquier interpretación individual pudiera quedar recogida por el paradigma de la regla. Sin embargo, “seguir la norma no es otra cosa que obedecer una orden. Se nos adiestra para ello y se reacciona a ella de determinada manera” (Wittgenstein 1953:1999, §207). Por tanto, al estar adiestrados en la forma de vida, todo lo que en ella se inscriba será aceptado, puesto que “cuando sigo la regla, no elijo. Sigo la regla ciegamente” (Wittgenstein 1953:1999, §219).

El hecho de que más allá de las formas de vida no hay justificación (Wittgenstein 1953:1999, §217) supone que no hay nada metafísico, nada en la profundidad de la regla, que haga correcto nuestro seguimiento de esta, solo nuestra forma de vida. Así no se trata de que verdadero/ falso o correcto/ incorrecto se establezcan como producto del consenso, sino que en definitiva todos llegamos a un acuerdo porque vivimos nuestra vida conforme a una misma imagen del mundo o, lo que es lo mismo, dentro de la misma forma de vida (Bowell 2017, 646-647). La preocupación epistémica que supone aceptar que estas formas de vida son el único marco referente de normatividad en relación con nuestras prácticas la recoge McDowell como la necesidad en tiempos postmodernos de desoír nuestro malestar ante la falta de referente sólido e independiente. El autor comparte con Wittgenstein el carácter ilusorio de esta falsa seguridad pues si el austriaco consideraba las preocupaciones por el fundamento producto de “nuestro requisito es arquitectónico; la explicación, una suerte de falsa moldura que nada soporta” (Wittgenstein 1953:1999, 217). McDowell (1994, 207) entiende que la justificación independiente de las normas

no era más que un “mito consolador” que instaura una falsa seguridad. Respaldar esta opinión supone aceptar la relación circular que existe entre las prácticas y las normas, puesto que todo criterio de corrección se genera dentro de las mismas (Bowell 2017, 647).

Para aprender los juegos de lenguaje que nos darán acceso a las reglas y que con ello aprendamos a estar en el mundo, necesitamos ser iniciados. Así, no se trata de un proceso autodidacta, sino que en efecto requerimos de una enseñanza o adiestramiento. La iniciación en las prácticas requiere de un adiestramiento o, si queremos utilizar un término exento de componentes autoritarias y deshumanizadas, de un entrenamiento. A través de este proceso de formación, el alumno acepta los comportamientos de su maestro y termina por obedecer las reglas (Williams 1999, 205). Un requisito indispensable para este aprendizaje y a su vez para nuestro actuar en el mundo, es la confianza. “El niño aprende a creer al adulto” (Wittgenstein 1969:1996, 160). Puesto que el niño viene al mundo desprovisto de experiencia, debe aceptar las cosas en base a la autoridad de los adultos y en sentido estricto, de la continuidad. Sin esta confianza, no solo no podríamos afirmar nada, sino que no podríamos actuar (Wittgenstein 1969:1996, 174). Si realmente “creemos tales cosas sobre la base de lo que aprendemos” (Wittgenstein 1969:1996, 171), la docencia debe responder ante aquello que se considera imposible y reflexionar acerca de si está contribuyendo a reproducir unas certezas que limitan el progreso en las actuaciones de los miembros de una determinada sociedad. La importancia de la confianza del niño en el adulto es tal, que sin ella nunca podría asimilar los patrones de comportamiento ni se configurarían las certezas básicas desde las que nos movemos. De ahí el valor fundamental de la educación, sin esta no aprenderíamos a relacionarnos con el mundo ni sabríamos quiénes somos (Jareño 2003, 117).

Gradualmente, a medida que el alumnado vaya avanzando en su entrenamiento quedará inmerso en la práctica y ganará autonomía en el seguimiento de las reglas, convirtiéndose así en algo natural. Al estar entrenados en ella, la práctica nos resulta tan obvia que la continuamos sin necesidad de reflexión, con la absoluta certeza de que actuamos “correctamente”. Esta confianza, fruto de las repetidas interacciones exitosas, convierte las prácticas en algo que encarnamos (Bowell 2017, 653).

Dadas las connotaciones negativas del término *Abrichtung* utilizado por Wittgenstein, empleado en alemán para referirse a la domesticación de los animales, y a tenor de la propia experiencia como docente de Wittgenstein, su estilo pedagógico podría ser calificado como autoritario y represivo. No obstante, Bowell defiende el carácter

dialógico y la necesaria interacción alumno-profesor del proceso de enseñanza-aprendizaje descrito por Wittgenstein (Bowell 2017, 654). Prueba de ello sería la utilización de otra serie de términos que también desempeñan un papel significativo en su filosofía, como *Erziehung*, *Unterricht* o *Lehren*.

El aprendizaje mediante la ejemplificación presupone la implicación de ambos actores; de manera que, el docente a través de su propia práctica entrena al alumno para que este camine hacia una comprensión de la forma adecuada de continuar. Recordemos que Wittgenstein se desmarca de la concepción del lenguaje de Agustín de Hipona cuando hace notar las carencias de la definición ostensiva y la importancia de los gestos, el tono y las expresiones faciales en las situaciones comunicativas. En ese contexto, ya al inicio de las *Investigaciones* (1953), se pone de relieve que la naturaleza de la enseñanza es de tipo práctica y demostrativa, puesto que incluso el aprendizaje de términos básicos como ‘bloque’, ‘losa’ o ‘pilar’ requiere de prácticas sencillas (Wittgenstein 1953: §5). Así, el autor no solo se ocupa del entrenamiento, sino también de la educación por la cual el aprendiz es formado y se moldea así mismo.

Un ejemplo de ello es cuando Wittgenstein analiza la posibilidad de educar a alguien para que crea en Dios (Wittgenstein 1969:1996, 85-86). Precisamente en esta obra encontramos otro ejemplo de un proceso más complejo de enseñanza. Se trata de la discusión acerca de cómo enseñarle a alguien a entender la música en el sentido de apreciarla. En este ejemplo, el autor utiliza el término ‘*beibringen*’, que apunta a un aprendizaje reflexivo. El papel del maestro aquí es el de guía que instiga al alumno a apreciar la melodía, la armonía y el tono de una determinada composición, pero debe ser el alumno el que haga un esfuerzo que vaya más allá de la mera reproducción del comportamiento del docente.

Si el objetivo del buen maestro para Wittgenstein es lograr la autonomía y el seguimiento efectivo de la regla por parte del alumno, entonces el concepto de la formación en el autor implica que, llegado un punto, la relación docente-alumno pierde su carácter de desigualdad. Las formas de aprendizaje de las que Wittgenstein da cuenta son, de una forma u otra, de carácter dialógico (Bowell 2017, 655). Pero, además, debemos tener en mente que el alumno no es una mente aislada, sino que está inscrito en una red de prácticas de cuya interacción aprende. Por tanto, aunque exista cierta superioridad en base a una mayor experiencia y conocimiento de las formas de vida, los contextos de enseñanza- aprendizaje conforman unas prácticas sociales que, como

cualquier otra, tienen lugar en sociedad. Para desarrollar el papel de docente, este necesita del alumno, pues la práctica requiere en numerosas ocasiones que uno dé las instrucciones y el otro la siga, por lo que ambos son indispensables.

Monk advierte que muchos de los gestos que desarrollan un papel en nuestras situaciones comunicativas solo adquieren sentido cuando se dirigen a otra persona. El gesto de tocarse la barbilla con la punta de los dedos puede significar “no”, pero en ausencia de otros es simplemente tocarse el mentón (Monk 1991, 260-261). Así, lo que adquirimos son prácticas encarnadas y, por ende, el profesor muestra cómo se sigue la regla a través de la exposición de la propia práctica encarnada (Wittgenstein 1953:1999, §433) y el entrenamiento en estas implica acciones que van más allá del habla. Esto explica que Wittgenstein preste especial atención a los gestos, las expresiones faciales o los movimientos, pues exclamará: “¡En esto se ve meramente todo lo que pertenece a la fisonomía de aquello que llamamos en la vida cotidiana «seguir una regla»!” (§235). Las prácticas representan nuestra forma de estar en el mundo y puesto que son encarnadas, se aprenden y se enseñan de forma encarnada.

#### 3.4. Aportaciones wittgensteinianas a la comprensión de la memoria: revisando la función docente y la evaluación de contenidos

La educación ha sido moldeada por los diversas teorías cognitivas y sus correspondientes esquemas cognitivos. A su vez, la ciencia cognitiva y, más concretamente, sus estudios acerca de la memoria como proceso cognitivo podría enriquecerse significativamente si aplicamos tanto las observaciones que Wittgenstein hace directamente sobre la memoria, como también conceptos tan fundamentales de su filosofía como las proposiciones bisagra o sus reflexiones acerca de nuestra actitud para con el mundo. Dado que los esquemas cognitivos de la memoria aplicados hasta ahora en educación se basan en modelos tradicionales obsoletos, se impone la necesidad de revisarlos (O’Loughlin 2017, 603). A pesar de lo estrecho que caminan memoria y aprendizaje, las revisiones de las teorías y los modelos de la ciencia de la memoria tardan en llegar a los contextos educativos (Fenesi 2014, 347). Numerosos pasajes, tanto de las *Investigaciones* como de los *Cuadernos Azul y Marrón* o *Zettel*, recogen reflexiones de Wittgenstein tanto sobre el funcionamiento de la mente como, más concretamente, acerca

de los recuerdos. Nosotros usaremos algunas de dichas reflexiones para apuntar hacia una nueva forma de entender la educación y la propia evaluación de contenidos.

Resulta paradójico, a tenor del peligro que hemos destacado que pueden suponer estos recursos, que los inicios de la ciencia cognitiva tal y como la conocemos tenga como base la metáfora del computacionalismo. Los formalistas cognitivos como Alan Turing, Kurt Gödel o John von Neumann trasladan la teoría de la computación y los ordenadores a este estudio multidisciplinar de la mente y sus procesos, dando como resultado un modelo simplista que considera la memoria como un almacén de datos codificados que luego son transformados mediante unos procesos internos que tienen lugar en la mente del sujeto. Si la mente del ser humano se reduce a la figura de la computadora, entonces nuestra función cognitiva se reduce a procesar y transmitir información mediante la mera traducción de la entrada gracias a las representaciones que alberga nuestra mente.

La visión computacionalista entiende que la base sobre la que operan los sistemas cognitivos son las representaciones almacenadas en nuestra memoria. Sin embargo, esta visión ha sido ya socavada por cuestiones tanto empíricas como conceptuales. Los datos reunidos sobre cómo los humanos recuerdan nos alejan de un proceso que implique la mera recuperación de trazas almacenadas en una memoria pasiva. Así, recordar o no recordar se aleja del efecto binario resultante del proceso de recuperación que hipotéticamente tendría lugar en el marco de esta memoria inerte (O'Loughlin 2017, 602). Lynn Nadel aseguró que pocos investigadores se atreven a defender ya públicamente la imagen de la memoria fija y la huella representacional ante la evidencia de una memoria mucho más dinámica que como el computacionalismo la retrata (Nadel 2007, 181).

A mediados del siglo XX, Wittgenstein ya nos mueve a abandonar el computacionalismo en el contexto del recordar. En sus palabras, “¿quién dice que un ser vivo, el cuerpo animal es, en este sentido, una máquina?” (Wittgenstein 1967: 1981, § 614). De esta forma, sin negar que recordar sea un proceso mental, Wittgenstein niega “que la figura del proceso interno nos dé la idea correcta del empleo de la palabra ‘recordar’” (Wittgenstein 1953:1999, §305) y nos advierte de lo peligroso que resultaría acogernos a un paradigma fisiológico ante la imperiosa evidencia de lo poco que conocemos la mente (Wittgenstein 1967:1981, §601). Wittgenstein pone en jaque la concepción de la memoria como un almacén y asegura que dichos procesos fisiológicos, aun no descartando que se puedan dar, no deben presentarse como la única descripción posible de lo que acontece en ese complejo conjunto de fenómenos que incluye la palabra

‘recordar’. Wittgenstein busca ampliar el concepto de memoria a pesar de que eso suponga, como dice, echar por tierra conceptos asentados: abrir el concepto del recordar, no reducirlo a los meros procesos fisiológicos.

Pero, además, el austríaco niega la igualdad recuerdo-huella, con lo que empieza a apuntar a la dinamicidad de la memoria (Wittgenstein 1967:1981, §34). Estas ideas, que el autor presenta ya a mitad del siglo pasado, las recoge Tulving cuando acusa de reduccionistas a aquellos que se niegan a separar las experiencias mentales de los procesos neuronales por el hecho de que estos tengan lugar en dichas experiencias (Tulving 2007, 66). Ambos ponen de manifiesto el mismo error: tomar la parte por el todo.

De esta forma, abiertos a la posibilidad de analizar la memoria más allá del ámbito de los procesos mentales internos, Wittgenstein profundizará en la práctica del recordar. En este sentido, recordar es también hacer algo como podría ser recitar un poema o buscar algo que nos han pedido; de la misma manera que reconocer a alguien puede consistir en saludarle con gestos o expresiones faciales (Wittgenstein 1958:1976, 165). Por tanto, recordar no puede reducirse a un solo proceso mental, sino que bajo expresiones como ‘Lo recuerdo’ pueden suceder cosas muy diversas.

Como cualquier práctica se basa en el entrenamiento y, por ende, no debemos esperar un estado o proceso mental concreto, sino que entran en juego muchos factores; tanto la técnica, el contexto en el que se inscriba el recuerdo o el estado del sujeto. Atender al comportamiento del sujeto que recuerda es también clave para desechar un concepto reduccionista y unitario de la memoria. Dirá Wittgenstein que el recordar está relacionado con las prácticas y el contexto, pues para Wittgenstein el recordar tiene lugar en el mundo (O’Loughlin 2017, 607). Por tanto, no existe algo independiente que sea memoria, sino que recordar implica que *alguien recuerda*. El recordar siempre supone que alguien concreto, en circunstancias concretas, con sus propias expresiones/gestos/palabras, está recordando.

Los modelos de memoria más actuales formulan sus teorías en términos de la dinamicidad, la sensibilidad ambiental y la dinámica de red de conexiones expandiendo el fenómeno del recuerdo mucho más allá del mero recuerdo-huella a decodificar. Por todo lo que hemos dado a conocer, comprendemos que estos modelos cognitivos de memoria han podido beber de las ideas presentadas por el autor de las *Investigaciones*.

Hasta ahora, el aprendizaje ha sido definido en términos de codificación y almacenamiento de información que después será recuperada (O'Loughlin 2017, 608). Pero con los nuevos modelos post-computacionalistas, cuyas ideas fueron trazadas ya por Wittgenstein, la educación adquiere otro sentido. Wittgenstein entiende que la búsqueda de los fundamentos para la explicación de las prácticas debe tener lugar en el entrenamiento, por lo que “los educadores deberían recordar esto” (Wittgenstein 1967:1981, §419). Entonces, para entender la memoria como práctica debemos atender al entrenamiento.

Wittgenstein juega con los límites de lo que podemos considerar como una recuperación de contenidos a partir de la memoria, pues, haciendo uso del lenguaje, defenderá que usando repetidamente una palabra esta terminará siendo pronunciada automáticamente sin necesidad de procesarla. Así, como uno aprende a montar en bicicleta y comienza a pedalear sin reparar en cómo proceder en cada pedaleo, uno termina usando las palabras ‘silla’, ‘rojo’ o ‘azul’ sin recurrir a la memoria. En ciertos niveles lingüísticos, las palabras más sencillas constituyen certezas lingüísticas, pues “cuando hablo de esta mesa — ¿me acuerdo de que a este objeto se le llama «mesa»?” (Wittgenstein 1953:1999, § 601). La certeza en el uso de estas palabras se debe a que se ha adquirido la técnica que nos permite utilizarla, pues su aplicación no se debe al recuerdo instantáneo de las reglas previas al uso, sino que es irreflexivo, como el pedaleo en la bici.

De manera análoga a la adquisición de estas certezas lingüísticas, ciertos conocimientos básicos en nuestras formas de vida se han asimilado, dejando de ser así objeto de recuerdo. Son aquellas proposiciones bisagra aquellos conocimientos que tras una cadena con X eslabones de justificación, terminan por declararse infundados pues, exhaustos de razonar, terminamos manifestando que eso ‘es así, y punto’. Existen también un tipo de certezas de carácter ‘autobiográfico’ que no se derivan tampoco de la memoria ni requieren un acto de reconocimiento. La relación que yo tengo con estas bisagras episódicas o conocimiento autobiográfico no es de tipo cognitivo, sino que simplemente actúo en base a estas, de modo que funcionan como ejes de referencia (Wittgenstein 1969:2009, §§70-83). No se trata de algo que pueda recordar ni tampoco algo sobre lo que pueda errar, pues un error en este tipo de conocimiento no es un error, sino una perturbación mental (Wittgenstein 1969:2009, §71).



Para Wittgenstein, cuando aprendemos a reconocer algo no adquirimos un elemento mental, sino que este reconocimiento conlleva que *reaccionamos* de manera diferente a cómo lo haríamos si no nos resultase familiar. De la misma manera que si me preguntan si he reconocido algo que veo todos los días, no apelo al acto de reconocimiento, sino a mi comportamiento hacía ese objeto, pues, dado que no me era extraño, no me sorprendí al verlo como sí lo hubiera hecho, por el contrario, ante algo desconocido (Wittgenstein 1953:1999, §602). Si atendemos a esta práctica, entenderemos que al entrenarnos hemos cambiado nuestra forma de reaccionar. Desde esta perspectiva, aprender no es una adicción de elementos mentales o un procesamiento de información, sino que el aprendizaje es la forma misma en que nos transformamos en nuestras interacciones (O'Loughlin 2017, 608). En la otra parte del proceso, decir que he enseñado para Wittgenstein es cambiar el modo de ver del alumno (Wittgenstein 1953: 1999, §144).

En este sentido, puesto que la memoria no se reduce a codificar y recuperar información, carece de sentido abordar el proceso del aprendizaje como una acumulación de información. Aprender es cambiar, de la misma forma que recordar es modificar nuestro comportamiento en base a lo recordado. Así, el rechazo wittgensteniano del computacionalismo supone que no recordamos por evocación en el contexto, como si fuera necesario reproducir las condiciones en las que adquirimos una información a recordar, sino que precisamente al recordar, transformamos nuestro contexto (O'Loughlin 2017, 609). Como avanzábamos, apoyar esta concepción del aprendizaje no es negar los procesos neuronales ni fisiológicos que tienen lugar. De hecho, estos no nos condicionan en absoluto. Se trata de abordar el proceso de recordar desde un punto de vista *vital*, centrándonos en el sujeto que vive y actúa.

Esta concepción de la memoria y del aprendizaje tiene un impacto directo en los modelos de evaluación que apliquemos para verificar esta capacidad de recordar algo concreto. Al igual que Wittgenstein dirá que “mi imagen mnémica no es prueba de aquella situación pretérita, como lo sería una fotografía que, tomada en aquel momento, ahora me atestiguaría que entonces las cosas fueron de esa manera” (Wittgenstein 1967:1981, §650), debemos desechar la idea de que recordar signifique reproducir unas imágenes o recitar unas cuantas palabras. Para Wittgenstein, “las palabras con las que expreso mis recuerdos son mi reacción de recuerdo” (Wittgenstein 1953:1999, § 343), por tanto, no pueden ser estas el objeto de la evaluación del recordar.

Puesto que recordar es una práctica que cambia nuestra actitud con respecto al mundo, el objetivo de la evaluación debe ser el propio cambio y no las imágenes o palabras que podamos reproducir. Asumir el cambio en el sujeto como objeto de evaluación supone redefinir las pretensiones con respecto al mismo proceso de evaluar, puesto que estos sujetos que aprenden son “altamente multidimensionales, y por lo tanto no podemos esperar medir la totalidad de tal aprendizaje” (O’Loughlin 2017, 610). Otra de las implicaciones que esta forma de recordar tiene sobre la evaluación es el carácter limitado de los informes individuales como muestra de lo que uno sabe. El cambio producido por el aprendizaje, como fenómeno complejo, conlleva que ciertos aspectos sean imposibles de expresar con palabras. Por tanto, poder expresar nosotros aquello que hemos aprendido es solo un criterio más.

Por otro lado, John Sutton enfocará el recordar como práctica pública, dejando claro que en Wittgenstein recordar no es “un proceso de dos pasos, primero una experiencia interna de recordar y luego su expresión. Más bien, recordar es solo algo que hacemos, a través de una gama de actividades o prácticas” (Sutton 2014, 9). Por ello, hacer explícito con palabras, ya sea oral o escrito, lo que sabemos no debería ser un informe determinado, sino más bien, un método más de evaluación parcial.

Finalmente, si nos centramos en el aprendiz como persona que vive en el mundo, desde la visión del aprendizaje situado, entonces estamos ante “una visión del conocimiento como actividad de personas específicas en circunstancias concretas” (Lave y Wenger 1991, 52). En virtud de una transformación del concepto de memoria y de un aprendizaje situado, preguntarse qué ha aprendido un alumno en términos de declaración verbal explícita no tiene mucho sentido. Así, el aprendizaje y el recordar implican un cambio multidimensional en el que no hay objeto directamente aprendido o adquirido ni tampoco una sola manera de identificar los cambios que han transformado a alguien por alguien que ha recordado o aprendido (O’Loughlin 2017, 611). Por tanto, al aprender no adquirimos conocimiento, sino que ganamos habilidades y cambiamos nuestra forma de actuar y de interpretar las situaciones.

A la luz de lo expuesto, el docente debe aspirar precisamente a un proceso de enseñanza-aprendizaje que transforme al aprendiz de tal forma que no pueda reducir su aprendizaje a la mera articulación de información. Aunque seamos capaces de articular algunos objetos del aprendizaje, los cambios resultantes se esperan complejos e irreducibles a los informes de evaluación. Las nuevas metodologías, como el aprendizaje

basado en proyectos, el aprendizaje mediante resolución de problemas, el aprendizaje-servicio o el ‘Thinking based Learning’, son ejemplos de la declarada necesidad de una reforma metodológica en base, entre otras cosas, a estos cambios en los modelos cognitivos de la memoria; pues, si el objetivo de la educación no es la simple transmisión de conocimientos, sino la transformación de las personas, los modelos de metodología fundados en el computacionalismo deben cambiar.

### 3.5. La crítica al psicologismo y la representación: Wittgenstein y la educación en el terreno artístico. El caso de la danza.

La Tercera Meditación de Descartes, aquella que establece la primacía del *cogito*, es la que iniciará la arraigada tradición de la introspección en la filosofía occidental como el método válido para la obtención de conocimiento. Así, el pensamiento razonado se sitúa por encima de la experiencia inmediata. La herencia cartesiana ha llevado a buena parte de la filosofía occidental moderna a ver toda la experiencia como subyugada y secundaria a la mente o la psicología del individuo (Gibb 2017, 693)

Crítico con las declaraciones cartesianas de la soberanía de la mente por encima de la experiencia sensorial, Wittgenstein nos invita a renunciar a la sospecha y el escepticismo con los que nos enfrentamos al mundo para adoptar una forma de estar en el mundo que no se obsesione por las explicaciones y las justificaciones y que entienda el significado desde las prácticas encarnadas, desde la experiencia corporeizada.

Wittgenstein no dejó de llamar nuestra atención acerca del peligro de la teoría, que, convertida en ley, deja fuera todo lo que las circunstancias, las actitudes o las disposiciones del momento puedan aportar. Desde este punto de vista, la teorización consistiría en una suerte de manipulación de datos sensoriales bajo una fórmula cuyos resultados son explicados de acuerdo con la visión de un teórico con acceso privilegiado a dicha interpretación (Gibbs 2017). El controlar las experiencias gracias a una teorización es una de las más notorias aportaciones de la filosofía cartesiana al psicologismo moderno (Standish 2012). La teorización nos ‘libera’ de la descripción de las cosas en sus circunstancias particulares.

La crítica de Wittgenstein a la metafísica es una invitación a abandonar la explicación por la descripción, puesto que esta rama de la filosofía intenta captar la

esencia, abstrayéndose del entorno en el que se inscribe el objeto de estudio. Este objetivo constituye una negación de lo que para el austriaco es el verdadero significado: el uso. La modernidad cartesiana se niega a aceptar la irreductibilidad de los fenómenos que ocurren en nuestra experiencia inmediata y por ello desecha la contingencia que rodea a la experiencia, contingencia que puede ser clave en la recepción y comprensión de los fenómenos.

Wittgenstein abre la puerta a una nueva forma de comprender la cognición, de tal modo que ya no se concibe ni como interna ni necesariamente representacional. Se trata de una cognición encarnada, una concepción que permite una aproximación más exacta a la clase de procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las artes.

El cambio hacia una perspectiva anti-intelectualista de la cognición centrada en las prácticas encarnadas y en la intersubjetividad que plantea la filosofía wittgensteniana es precisamente el núcleo de las reivindicaciones de los enactivistas (Boncompagni 2013, 33). Así, muchas de las claves de la propuesta enactivista coinciden con la filosofía tardía de Wittgenstein, como es la prioridad concedida a las formas de actuar sobre las formas de pensar cuando se trata de entender determinadas situaciones psicológicas o epistémicas o el compromiso con la idea de que las formas naturales de actuar se conforman y se desarrollan en base a unas costumbres, prácticas e instituciones (Hutto 2013, 283).

Con el término “enactive” se pretende dar cuenta de un modelo de cognición diferente, pues no se concibe como la representación de un mundo pregonada por una mente premeditada. Así, la acción encarnada supone dos cosas: que la cognición depende de los tipos de experiencia que vienen de tener un cuerpo con varias capacidades sensoriales, y, por otro lado, que estas capacidades sensoriales individuales se insertan en un sistema más amplio de relaciones biológicas, psicológicas y culturales (Varela 1991, 172). De esta forma, la representación mental deja de ser un correlato de la preponderancia de la mente; una mente separada del mundo: “La ‘geografía lógica del interior frente al exterior’ que es una consecuencia de esta imagen se rechaza decididamente o, mejor dicho, se pasa por alto, a través de la definición de la cognición como acción encarnada” (Boncompagni 2013, 35)<sup>29</sup>.

Desde estas filas, se promueve la idea de que la noción importante a tratar en el estudio de la cognición es la del “hacer” que no se basa en el pensamiento o la representación

---

<sup>29</sup> Cita traducida por el autor de este documento

(Hutto 2017, 49). Este modelo cognitivo anti-representacional deja atrás la activación de una experiencia visual a partir de la representación del mundo exterior para proponer la visión como una dimensión más de una actividad exploratoria corporeizada. Esto también se extiende al lenguaje, que ya no es concebido como el imprescindible para la cognición, sino como una dimensión refinada de nuestras formas de reaccionar y relacionarnos con el mundo (Wittgenstein 1995: 31).

En este documento nos aproximaremos a la enseñanza y práctica de la danza como una forma más de relacionarnos con lo que nos rodea. Dejando atrás un enactivismo sensorio-motor que termina reproduciendo el esquema tradicional de la cognición al asentar el comportamiento inteligente en estructuras cuasi-lingüísticas de representaciones mentales que transmiten contenido (Carmona 2020, 11), abordaremos la enseñanza de la danza desde la perspectiva de un enactivismo radical donde la acción inteligente no es respaldada por ninguna interpretación de contenido, incluso en el contexto de la ejecución de una consigna. En general, en el ámbito de la danza, la comprensión del movimiento deja ver la importancia de un modelo cognitivo anti-representacional, pues para la ejecución del movimiento en muchas ocasiones a toda descripción debe acompañarle una ejemplificación. Este aspecto termina por romper el argumento dualista de la comprensión, puesto que el movimiento y la comprensión son indisolubles (Carmona 2017, 679).

La forma en la que se emplea el lenguaje en la danza es un aspecto más que nos lleva a una comprensión del movimiento o a una ejecución expresiva del mismo a partir de la visión exploratoria del enactivismo. Muchas de las instrucciones son expresiones figurativas como “rompa el movimiento” o “pierda la gravedad” que exigen que no tienen un significado o contenido concreto, sino que su interpretación dependerá de muchos factores como son: el coreógrafo concreto, el tipo de danza, el bailarín o la experiencia de este último afectarán a la interpretación que se haga de dicha instrucción y a su inclusión en la ejecución del movimiento (Carmona 2017, 680). Seguir estas instrucciones no supone actuar en sentido literal o adoptar una postura independiente al movimiento, sino que por el contrario supone iniciar un proceso de búsqueda en el propio movimiento. Por tanto, las instrucciones dadas por el coreógrafo no suponen una suerte de palabras clave que accionan unos músculos concretos en favor de un movimiento, sino que son el inicio de un proceso de búsqueda. Este proceso de aprendizaje supone la interacción constante con el entorno puesto que adecuar su movimiento a dicha

instrucción supone entrar también en consonancia con la música, el sonido, la pista... (Carmona 2017, 680). Es más, el bailarín no solo debe *comprobar* que este movimiento esté en consonancia con lo externo, sino que además debe comprobar que, en efecto, se ve de esa manera. Para ello, es habitual que un bailarín practique delante de un espejo o les enseñe la pieza a sus compañeros (Carmona 2017, 681). Este hecho se evidencia en el aspecto y el equipo del que disponen las salas destinadas al ensayo de danza. Así, uno debe comprender el movimiento, pero dicha comprensión depende de su relación con el exterior, así como con la propia pieza de baile.

Wittgenstein señala que el entendimiento se manifiesta en una persona a través de la forma en la que ejecuta un movimiento; ya sea a través de las expresiones faciales, el tono de la voz o la forma de hablar. En virtud de esto, el entendimiento no es un estado mental al que el público no tenga acceso (como si de alguna manera uno nunca pudiera estar seguro de que la otra persona lo entiende) pues la acción no es el resultado de una representación interna externalizada que debe concordar con la mente del bailarín. La sonrisa, la mirada, la voz o los gestos desarrollan un papel importante pues transmiten o dejan una impresión en aquellos que atienden al espectáculo y esto es lo que debe primar.

En términos del filósofo austriaco, la comprensión está muy relacionada con la capacidad de “ver aspectos”. Tanto es así, que llegará a afirmar que “la comprensión consiste en ‘ver conexiones’” (Wittgenstein 1953:1999, §122) puesto que comprender una cosa es organizar lo que vemos de una manera concreta. Esta idea de la comprensión como organización, en nuestra opinión, apoya aún más la visión anti-esencialista e interaccionista de los enactivistas y del propio autor. A tenor de esto, la capacidad de adoptar distintas perspectivas, de ver e inventar nuevos casos se relaciona con un éxito mayor en el aprendizaje y la comprensión. Es por ello, que en la danza el coreógrafo “debe asegurarse de que los bailarines desarrollen un buen ojo para los aspectos de los movimientos, ya que cuantos más aspectos sean capaces de abordar en un movimiento, más rico será el movimiento y más comprensión mostrará” (Carmona 2017, 684).

### 3.6. Wittgenstein en el terreno emocional: aprender a reconocer y expresar las emociones

Algunas de las lecturas más recientes de Wittgenstein apuntan a que su filosofía puede ayudarnos a entender cómo se produce el aprendizaje de las emociones, el cual va

de la expresión emocional más natural al refinamiento de las imágenes asociadas a estas, y su dominio práctico, en lo que respecta a la interpretación de las emociones ajenas. En la línea de lo expuesto anteriormente en relación con la crítica wittgensteiniana del sujeto individual cartesiano y la dicotomía interno-externo que domina la filosofía moderna, abordaremos en este apartado los juicios de emociones y el proceso que se lleva a cabo para la expresión de las mismas, así como las implicaciones que esto pueda tener en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Además, trataremos la noción de alteridad que Wittgenstein maneja para poner de relieve la importancia de tener presente “al otro” en las prácticas educativas.<sup>30</sup>

Cavell en *The Claim of Reason* (1979) afirma que las enseñanzas de Wittgenstein están dirigidas a romper las falsas imágenes producto de la metáfora interno y externo. Precisamente en la lucha para diluir esta imagen engañosa se pregunta no solo por estos conceptos, sino también por su aprendizaje (Standish 2017, 188). En su empeño por romper la dicotomía mente/cuerpo, Wittgenstein sostendrá que el mundo interno no es más que una imagen, y que las expresiones corporales tienen en efecto un sentido literal, pues evidenciamos con estas las propias emociones. No se trata de interpretar o hacer inferencias de las expresiones faciales, sino que las emociones se personifican en la cara o el cuerpo, de tal modo que directamente identificamos una cara como colérica o una mueca como dolor (Bøyum 2017, 422).

Resulta especialmente relevante en el aprendizaje y la expresión de las emociones partir de la crítica a la supuesta autoridad de la primera persona en los juicios emocionales, así como de la simetría entre las perspectivas de primera y de tercera persona. Wittgenstein derroca dichos principios al poner de manifiesto que nuestra relación con las emociones no es de tipo epistémica (en las *Investigaciones* se propone hablar de expresiones de emociones en lugar de informes o descripciones), sino que en realidad dichas expresiones invitan a la comunicación, forman parte de unas prácticas que exigen mucho más que entender el enunciado, y que efectivamente podemos *ver* qué está sintiendo el otro a partir de un entrenamiento que nos lleva de la expresión emocional más natural y primitiva (estallar en gritos al enfadarnos) a comportarnos acordes a un

---

<sup>30</sup> Chantal Bax (2009: 181) afirma que Wittgenstein, además de criticar el dualismo externo-interno cartesiano, reivindica el papel de la alteridad en el desarrollo emocional del individuo.

juicio de emociones correcto (calmar a aquel que se muestra colérico), es decir, a adquirir una práctica de comportamiento.

El propio autor no se propone presentar una teoría del aprendizaje irrefutable, sino que en su relato lo que nos presenta es un supuesto orden lógico que nos permite clarificar el complejo uso de las expresiones (Herzberg 2014). Al hablar de natural o primitivas, el autor no se refiere a expresiones innatas o predeterminadas genéticamente, sino que son la base del juego de lenguaje de las emociones y los sentimientos (Wittgenstein 1967:1996, §541). Así el aprendizaje del juego de las emociones descansa sobre estas expresiones primitivas. El reconocer las emociones, por tanto, es un juego que implica un proceso perceptual más que normativo, que, entre otras cosas, implica la contextualización de las emociones.

En este punto cobra especial relevancia la idea de ‘patrones en la trama de la vida’, puesto que, desde esta perspectiva, las emociones se ven inmersas en unas prácticas de vida y quedan así configuradas por una compleja relación entre las palabras, los gestos, las acciones y las reacciones<sup>32</sup>. Así, en lugar de hablar de la adquisición de conceptos emocionales, este proceso de aprendizaje debería entenderse como la adquisición de ciertos patrones cuya variedad es infinita. Dado que dichos patrones son infinitos y se entretejen unos con otros, su reconocimiento resulta bastante complejo. Wittgenstein sugerirá que en un primer momento aprendemos lo que suele causar tristeza o felicidad y a medida que vamos experimentando emociones y nos relacionamos con el otro asumimos que las emociones tienen que ser entendidas en el contexto, y que se relacionan de forma compleja de manera que alguien puede estar triste en un momento feliz. Así, en nuestra opinión, el enfoque wittgensteniano en lo que respecta al aprendizaje de las emociones radica en la capacidad de establecer conexiones, tal y como ocurre con el resto de juegos de lenguaje. Por tanto, no se trata de articular una teoría de la adquisición de conceptos emocionales, sino que más bien Wittgenstein apunta a un aprendizaje no reglado y prueba de ello es la noción de ‘evidencia imponderable’. Este párrafo explica bien qué quiso decir Wittgenstein con ella:

---

<sup>32</sup> Una sonrisa es parte de una situación, pues no se trata de una expresión facial que se traduzca por un signo de alegría, sino que, en función de la situación, la describiremos como malvada, amable o incómoda, por poner algunos ejemplos. El conocimiento de las emociones no es puramente normativo, ni tampoco mera traducción signo-significado, sino que cada situación requiere de un juicio situado.



las sutilezas de la mirada, del gesto, del tono de la voz. Puedo reconocer la mirada auténtica del amor, distinguirla de la falsa (...) y ser completamente incapaz de describir la diferencia. Y esto no es porque las lenguas que conozco carecen de las palabras para ello. (Wittgenstein 1953:1999,190)

Por consiguiente, en el aprendizaje emocional resulta especialmente relevante la apreciación de este tipo de pruebas y esta habilidad no se adquiere mediante un método o la aplicación de una técnica, aunque sí que podemos dejarnos guiar por aquellos '*Menschenkenners*' (conocedores de las personas) que son capaces de emitir juicios mejores o más certeros sobre la autenticidad de una expresión de los sentimientos. Por tanto, podemos mejorar nuestros juicios a través de la experiencia, y dejándonos llevar por las advertencias de los expertos, que no son más que indicaciones y orientaciones sobre aquello que debemos tener en cuenta. Existen, por tanto, reglas, pero estas no configuran un sistema, sino que solo son aplicables en casos concretos, de ahí que solo el experto sepa aplicarlas correctamente (Wittgenstein 1953:1999,190).

Si retomamos la metafórica imagen de lo externo/interno, descrita así por Wittgenstein, y lo aplicamos al aprendizaje de las emociones, veremos cómo en efecto, se trata de una simplificación. En primer lugar, la autoridad de primera persona en el niño en un primer momento no está aún desarrollada y al ser los adultos quienes le informan en ocasiones de sus propias emociones, este debe asumir que la autoridad de la primera persona no es incondicional. Es más, a medida que asumen esta primera persona se les enseña que su comportamiento emocional está también dirigido por los juicios de las terceras personas y que el aprendizaje de las emociones propias se intercala con el relativo a las ajenas y como de hecho en muchas ocasiones esto se produce de manera simultánea. De manera que la educación del yo conlleva la relación dialéctica entre la perspectiva del yo en primera persona (expreso lo que siento 'Tengo miedo'), la perspectiva del yo en tercera persona (informo u observo "me parece que tengo miedo") y la perspectiva de tercera persona. De este proceso formativo continuo lo que cabe esperar es ser capaces de agudizar nuestra habilidad de emitir juicios de sentimientos para así comportarnos de manera "acorde" a la interacción que requiere cada situación. De este modo, no se trataría de aprender conceptos emocionales a partir de un sistema de reglas, sino de aprender sobre patrones de vida gracias, entre otras cosas, a la capacidad perceptiva (Boyum 2013).

Queda demostrado que el aprendizaje de las emociones, como un juego de lenguaje más, se apoya en las conexiones y relaciones de perspectivas, evidencias, a veces

imponderables, y experiencias. La regularidad de estas últimas permitirá que el objeto a conocer termine provocando una respuesta común (compartida por la gran mayoría) que además se refuerza fácilmente mediante el lenguaje. La aplicación de esto al contexto educativo daría como resultado un proceso de enseñanza que implique no la mera transmisión de información, sino, más bien, la guía y el proporcionar indicaciones, a modo de consejos correctos (Wittgenstein 1953:1999, 134), para perfeccionar esta habilidad de crear conexiones. Esta misma habilidad supone no solo pulir los criterios de emisión de juicios, sino también no basar nuestro aprendizaje en definiciones (entendidas como listado de características) sino en tener en cuenta aspectos relevantes.

La concepción wittgensteniana de un pensamiento móvil, basado en que la gramática de la vida no es un sistema de clasificación, sino que se basa en la capacidad de ver conexiones, se aplica en autores de filosofía de la educación, entre otros John Wilson o Richard Stanley Peters, que defienden que el objetivo de esta no es más que el de analizar los conceptos educativos fundamentales para, a partir de ahí, poner al descubierto los componentes esenciales de esta. Las descripciones de características impedían dar con los componentes educativos que permitieran una práctica más amplia y competente, pues este enfoque condicionaba entre otras cosas la evaluación y la selección de contenidos al trabajarse en base a una lista de competencias que impide tanto al docente como al alumno ir más allá de lo prescrito y que dificulta la creatividad y el sentido crítico (Paul Standish 2017, 183-185).

Tras hablar de la formación emocional del yo y de la relación entre las perspectivas de primera y de tercera persona, sería conveniente dar cuenta brevemente de cómo entendía Wittgenstein la alteridad y sus aplicaciones en el mundo de la educación. La alteridad o el problema del otro ha adquirido especial relevancia en el siglo XX fundamentalmente a partir de las reivindicaciones de perspectivas anti-etnocentristas, feministas, multiculturales o posmodernas. La certeza moderna del yo y la búsqueda de lo universal marginaba todo aquello que sobrepasaba los límites definidos por esta perspectiva imperante (Maruyama 2017, 355). Yasushi Maruyama advierte que la otredad en Wittgenstein supera el enfoque hegeliano de la relación de opresión entre amo y esclavo por el que la conciencia de uno mismo nace tras reconocer al otro como contrincante (2017, 357-359). La relación hegeliana se desarrolla bajo los pares opresión-liberación. El concepto de 'el otro', lejos de suponer un contrincante que deba ser derrocado o una persona oprimida a la que ignorar, como la filosofía moderna sugería, es

una noción educativa importante para evitar tratar inadecuadamente al alumnado y concebir el fenómeno educativo como opresivo.

La relación educativa docente-alumno implica aspectos propios y especiales dentro de una forma de vida concreta. Si bien es cierto que ambos agentes son esenciales y que ambos agentes requieren del reconocimiento del otro, no se trata de una relación de carácter opresivo, sino que el objetivo del proceso educativo es la transferencia de conocimiento y la capacitación por lo que, el alumno no debe ser visto como un otro al que dominar. En nuestra opinión, ese relevo o el “ahora sé seguir” (Wittgenstein 1953:1999, 183) son precisamente las claves para comprender una educación que deje atrás una imagen conflictiva de la alteridad de corte moderno.

En la línea de esta definición compleja de la alteridad encontramos la distinción que hace Wittgenstein entre la diferencia cualitativa y la cuantitativa. Examinando el autor las condiciones lógicas del proceso de enseñanza distingue la diferencia cualitativa, algunos aprendizajes presuponen ciertas habilidades por parte del aprendiz en las que pueden que no hayan sido adiestrados previamente, de la cuantitativa o la mera diferencia en la simple cantidad de conocimiento. Por tanto, Wittgenstein resalta la necesidad de que el docente sea consciente de esta diferencia cualitativa que se produce en ciertas prácticas de enseñanza- aprendizaje entre los aprendices y el docente y en consecuencia reconozca la alteridad cuando se dispone a enseñar. Dado que el aprendizaje no supone la pura transmisión de ideas, como si el docente las vertiera en la cabeza del alumno, sino que nuestras prácticas se basan en la repetición y la familiaridad de experiencias, no hay lugar para la certeza de la experiencia, pero sí para la alteridad potencial. La consideración de Wittgenstein no implica enseñar al alumno a que extraiga una regla, pues no interpretamos una regla cada vez que actuamos, sino que reaccionamos naturalmente, sino a lograr que el alumno tenga una comprensión natural<sup>34</sup> de ello por repetición y explicación.

Esta concepción educativa exige reconocer la alteridad potencial del alumnado en cuanto su forma de comprender nos sea extraña. El reconocimiento de la alteridad en la educación se demuestra en la sensibilidad y el respeto por parte del docente a la potencial

---

<sup>34</sup> Natural en este contexto hace referencia al sistema de referencia que se toma a la hora de definir como común un determinado comportamiento desconocido de manera que comprender no es ser capaz de seguir la norma, sino que “interiorizar el sistema (o también, entenderlo) no puede consistir en continuar (...); eso es sólo la aplicación de la comprensión. La comprensión misma es un estado del cual brota el empleo correcto” (Wittgenstein 1953:1999, § 146).

alteridad de cada estudiante, pues lo que el docente enseña pertenece a una forma de vida que solo es una de las muchas posibilidades de formas de vida. Siendo conscientes de estas diferencias, es más probable que tratemos mejor al estudiantado y que entendamos que a veces intenten ver otras posibilidades. No se trata de crear personas que respondan idénticamente y reproduzcan una forma de vida, sino de dar técnicas para que sean independientes y puedan desenvolverse en el encuentro con los otros, sin por ello dejar de llamar la atención del alumnado sobre el uso de las reglas y nociones concretas que se está tratando de comunicar (Maruyama 2017, 353-362).

## **Conclusiones**

La filosofía de Wittgenstein es un llamamiento a lo práctico, lo temporal, lo contextual y lo mutable. Su crítica a la metafísica y al fundamentalismo abre paso a la otredad y se desvincula de una autoridad epistémica anclada en un yo encerrado. En nuestra opinión, al desacreditar la escisión cartesiana entre mente y cuerpo y dar paso a una nueva concepción de la comprensión, sus ideas pueden resultar extremadamente relevantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje deseados en la contemporaneidad. Dado que la diversidad y la praxis han desbancado a lo teórico y universal, el discurso educativo debe abrirse a la multiplicidad de discursos y la contextualidad del aula. Esto último exige también un esfuerzo de aceptación por parte de todos los miembros de la sociedad hacia las diferencias y lo inconmensurable.

Era nuestro objetivo dar cuenta de aquellos rasgos modernos que han salpicado tanto nuestra concepción de la realidad y de la propia sociedad, como los métodos y concepciones educativas para poner de manifiesto que, bajo nuestro punto de vista, la modernidad racional, solipsista, metódica, universalista, esencialista e idealista ha llegado a su agotamiento. Las voces aquí recogidas de distintos pensadores, entre ellos, fundamentalmente, la de Wittgenstein con sus críticas a la racionalidad moderna y los sistemas filosóficos autolegitimadores, han pretendido poner de manifiesto la necesidad de librar a la educación de determinados límites impuestos por el sujeto moderno, la primacía de la primera persona, la epistemología de la certeza cartesiana, el desprecio a lo contingente y al cuerpo y de la marginación producto del universal.

Esto exige revisar contenidos, métodos pedagógicos, esquemas cognitivos e instrumentos de evaluación. A la luz del concepto wittgensteniano de ‘juego de lenguaje’, proponemos asumir que tanto las formas de vida como los juegos de lenguaje en el aula han de ser plurales, heterogéneos, inconmensurables e irreductibles. Aceptada la heterogeneidad y la irreductibilidad del lenguaje y sabiendo que este no es más que un modo de ver la vida, la educación es una educación para la vida, para ser competentes socialmente y capaces de comprender las reglas que rigen las actuaciones en nuestro contexto.

En el segundo capítulo del documento, hemos destacado el imprescindible rol que desempeña el lenguaje en la sociedad actual, fundamentalmente el del lenguaje cotidiano como lazo social. Sin embargo, hacer mención a Wittgenstein supone, bajo nuestro punto de vista, acabar con las exigencias de traducibilidad de todos los enunciados en esta edad informática, enfrentándonos así a lo contextual, a las evidencias imponderables, a lo intersubjetivo y al uso. Seguidamente, esta concepción del lenguaje permitirá romper con el binomio de opuestos sujetos/ mundo y las consecuencias epistémicas que esto acarrea. Al hilo de esta idea, proponemos una educación que deje atrás las concepciones reduccionistas y la lógica binaria.

En consonancia con la sociedad actual de la pluralidad de voces, la educación debe rechazar los discursos individuales con ansias de generalidad y promover la intersubjetividad y el aprendizaje dialógico. En este sentido, ante unas prácticas y juicios consensuados, los términos ‘correcto’ o ‘incorrecto’ en educación deben ser revisados al hacernos conscientes de que son producto de un acuerdo; uno necesita por tanto ser adiestrado en determinadas reglas y prácticas para poder adecuarse a estas. En ese sentido, hemos interpretado el *Wörterbuch für Volksschulen* (1925) de Wittgenstein como un paradigma de aproximación a las formas de vida del alumnado.

Asimismo, el hecho de que Wittgenstein ponga de manifiesto la obsesión por las justificaciones y evidencie el final de una cadena de argumentos, nos ha llevado a considerar el papel de las metáforas y las imágenes en educación. Si bien un símil o imagen puede resultar más rico para ilustrar un determinado fenómeno que una definición reduccionista, advertimos acerca de la necesidad de revisarlas y conocer bien la comprensión y el uso que los alumnos han hecho de esta.

En el plano cognitivo, el rechazo al computacionalismo por parte de Wittgenstein permitirá que la educación opere con un concepto de memoria dinámico y múltiple relacionado con el contexto y las prácticas. Por otra parte, las proposiciones bisagra de Wittgenstein evidencian que hay determinados conocimientos que no se recuerdan en un sentido de reconocimiento, sino que simplemente funcionan como referencia o base de mi actuación. Desde esta perspectiva, aprender no es un cúmulo de elementos mentales por reconocimiento o un procesamiento de información, sino que el aprendizaje es la forma misma en que cambiamos en nuestras interacciones.

La memoria así entendida junto con la concepción del aprendiz como persona que vive en el mundo en favor de un aprendizaje situado, nos empujan a modificar los métodos de evaluación. El docente debe hacerse con recursos que no solo miren lo que el alumnado es capaz de articular en un momento concreto, sino que den cuenta, en la medida de lo posible de los cambios complejos e irreductibles que son consecuencia del proceso de aprendizaje. En la línea de una aproximación más amplia de los procesos de comprensión, encontramos la crítica de Wittgenstein al psicologismo y la primacía de la mente sobre la experiencia sensorial. Por esta razón, reivindicamos el enfoque enactivista como método de comprensión que haría más efectivas tanto la evaluación como la profundidad de la comprensión de los cambios que son producto de determinados procesos de aprendizaje.

En el terreno de la educación emocional, hemos resuelto que, si dejamos atrás la tendencia a explicar y teorizar las experiencias y procuramos unas prácticas docentes que mejoren la capacidad de observación y de ‘ver conexiones’, nos encaminaremos hacia una educación más efectiva en cuanto no se obsesione por los conceptos, pero sí haga al alumnado más competente a la hora de emitir juicios acerca de las personas de su alrededor, atendiendo siempre a contextos concretos. Se trataría así de un auténtico saber actitudinal que nos permitiría comportarnos según lo que cada situación requiere.

Finalmente, a la luz de la puerta a la otredad que abre la filosofía de Wittgenstein, llamamos la atención acerca de la necesidad de que el docente reconozca la alteridad potencial del alumnado, así como el hecho de que lo que se enseña no es más que una serie de prácticas relativas a una forma de vida dentro de las muchas que existen. A partir de esta investigación proponemos el desarrollo de modelos educativos que incluyan una concepción más amplia de los términos ‘enseñar’, ‘aprender’ y ‘comprender’ sensibles al contexto y conscientes de la capacidad del lenguaje de construir realidades.

## Referencias bibliográficas

Ambrossini, C. (1991): “Wittgenstein. Los juegos del lenguaje y la disolución del sujeto moderno”, *Cuadernos de Ética*, pp.11-12.

Azar, R. (2017): “Wittgenstein: de la cerrazón solipsista a la apertura comunitaria”. Rev. *Guillermo de Ockham*, 15(1), URL: <https://doi.org/10.21500/22563202.3393>  
Consultado: 11 de septiembre 2020

Bax, C. (2009): “Subjectivity after Wittgenstein: Wittgenstein’s embodied and embedded subject and the debate about the death of man”. Tesis doctoral, Institute for Logic, Language and Computation (ILLC), University of Amsterdam, URL=<http://dare.uva.nl/record/1/314635> . Consultado el 6/11/2019

Baudrillard, J. (1981): *De la Seducción*. Madrid: Ediciones Cátedra

Barrios, M. (2001) *Narrar el abismo. Ensayos sobre Nietzsche, Holderlin y la disolución del clasicismo*. Valencia: Pre-Textos

Bøyum, S. (2013): “Wittgenstein, social views and intransitive learning”, *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), pp. 491–506.

Bøyum, S. (2017): “Learning and the expressive formation of emotions”, en M. Peters, y J. Stickney (ed.) *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp.418-436

Burbules, C. (2017): “Wittgenstein’s Metaphors and His Pedagogical Philosophy” en Peter, M y J. Stickney (ed.) *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp.123-135

Bowell, T. (2017): “Wittgenstein on Teaching and Learning the Rules: Taking Him at His Word” en Peter, M y J. Stickney (ed.) *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp. 643-659.

Boncompagni, A. (2013). “Enactivism and the explanatory trap: A Wittgensteinian perspective”. *Method-Analytic Perspectives*, 2, pp. 27–49.

Budd, M: (2013): *Wittgenstein's Philosophy of Psychology*. Abingdon: Routledge

Campero, M, B., (2017):” Descartes y la construcción de un sujeto a partir de la negación de la vida”, *Factótum*, 17, pp. 25-34

Castro M. L, (2017): “¿Está presente el problema de las otras mentes en la filosofía de R. Descartes?”, *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas 11*, Venezuela: Universidad Central de Venezuela, pp. 47-56

Chaparro, J. C., Jaimes, M.C. & Prada, R. (2018): “Modernidad y educación: Una reflexión a propósito de sus legados y desafíos”. *Perspectivas*, 3, pp. 121-132.

Carmona, G, M. (2007): “La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora”, *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 19 Venezuela: Universidad Católica Cecilio Acosta, pp.134-157

Carmona, C. (2020). “Practices of remembering a movement in the dance studio: evidence for (a radicalized version of) the REC framework in the domain of memory”, *Synthese* URL: <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02949-w>.

Carmona, C. (2017): “More Insight into the Understanding of a Movement: Using Wittgenstein for Dance Education”. En M. Peters, J. Stickney (ed.), *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp.675- 686.

Colom,A y Melich.(1994):*Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica

Carretero, A, E. (2009): “Una Teoría sociológica posmoderna”, *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 8(2), pp. 9-16.

Cavell, S. (1979) *The claim of reason*, Nueva York/Oxford: Oxford University Press.

Cavell, S. (1969). *Must we mean what we say?* New York: Scribner.

Cavell, S. (2006). “The Wittgensteinian event”. en A. Crary & S. Shieh (Eds.), *Reading Cavell* (pp. 8–25). New York & London: Routledge.

Carroll, D (2017): “Clarifying Conversations: Understanding Cultural Difference in Philosophical Education” en M. Peters, J. Stickney (ed.), *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp.757-771.

Comenius, J., & Mora, G. (1657:1988). *Didáctica magna* (3a ed.). México: Porrúa.

Comenius, J (1637) *Prodomus pansophiae*



- Descartes, R. (1995). *Principes de la Philosophie*, Barcelona: Alianza Editorial S,A
- Descartes, R. (1977): *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*: Madrid: Alfaguara].
- Descartes, R. (2007): *El discurso del método y otros tratados*, Madrid: EDAF.
- Eagleton, T. (1997): *The illusions of postmodernism*. Blackwell, Cambridge
- Edmonds, D., y Eidnow, J. (2001): *Wittgenstein's Poker. The story of a ten-minute argument between two great philosophers*, London: Faber & Faber
- Fann K.T., (1975): *El concepto de filosofía en Wittgenstein*, Madrid: Tecnos
- Fenesi, B., Sana, F., Kim, J. A., y Shore, D. I. (2014):” Reconceptualizing working memory in educational research”, *Educational Psychology Review*, 27, pp. 333–351.
- García García, J. J, (2006): “Premodernidad, modernidad y post modernidad frente a la concepción de educación”, *Uni-pluri/versidad* ,2, Medellín: Universidad de Antioquia.
- García León, J. E., y García León, David Leonardo (2013): “Educar en la posmodernidad: hacia una concepción pluralista y política”, *Educere*,17, pp.27-32. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35630150009>. Consulta: 3 de septiembre de 2020
- García Romero, D. (2001): “Posmodernidad: Desafíos de la educación”, *Anuario Pedagógico*. Centro Cultural Poveda. URL: <http://volens.be/IMG/pdf/postmodernidaddesafioseducacion.pdf>
- Gasking, D. A. T. Y Jackson, A. C. (1967). “Wittgenstein as a Teacher” en Fann, K, T (Ed.), *Ludwig Wittgenstein: The man and his philosophy*. New York: Dell Publishing Co, pp. 49–55.
- Giroux, H. (1991): *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries*. Nueva York: State University of New York Press.
- Gibbs, A. (2017): “Not to Explain, but to Accept’: Wittgenstein and the Pedagogic Potential of Film” en M. Peters, J. Stickney (ed.), *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp.687-700

- Gill, J. H. (1979). "Wittgenstein and metaphor", *Philosophy and Phenomenological Research*, 40, pp.272–284.
- Hartnack, J., (1972) *Wittgenstein y la filosofía contemporánea*, Barcelona: Ariel
- Hertzberg, L. (2014): "Very general facts of nature." en M. McGinn & O. Kuusela (Eds.), *The Oxford handbook of Wittgenstein*. Oxford: Oxford University Press, USA. pp.351–374.
- Hutto, D.D. (2013). "Enactivism, from a Wittgensteinian point of view", *American Philosophical Quarterly*, 50, pp.281-302
- Jaramillo, R. (1990). Apéndice Heidegger y Descartes. En *Revista Argumentos*. Fundación Editorial Argumentos. Bogotá. Colombia, pp.53 – 69
- Jareño Alarcón, J. (2003): "La educación en Wittgenstein", *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, 30, pp. 117-122.
- Jaume, A. (2013): "Conocimiento, método y formación en Descartes y Comenio", *Cuadernos Salmantinos de Filosofía* 40, pp. 85-100.
- Kant, I. (2002): *Crítica de la razón pura*, Madrid: Tecnos
- Kazepides, T. (2010): *Education as dialogue: Its prerequisites and its enemies*, Montreal, Canada: McGill-Queens University Press.
- Kenny, A. (1983): *Wittgenstein*. Penguin Books.
- Küng, H. (1979): *¿Existe Dios? Respuesta al problema de Dios en nuestro tiempo*, Madrid: Trotta
- Lave, J., & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2004): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra
- Lanceros, P. (1994) *La modernidad cansada*. Madrid: Libertarias-Prodhufi.
- Llinàs Begon, J.L. (2019): "Las bases filosóficas de la modernidad pedagógica. Comenio y Descartes", *Logos. Anales del Seminario de Metafísica* 52, pp. 81-93.

- Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*, México: Fondo de cultura económica
- Le Meur, Y. (2012),” El sustrato filosófico de la modernidad en la civilización Occidental”, *INGENIUM. Revista de historia del pensamiento moderno*, 4, pp. 155-178
- Lyon, D. (1997): *Postmodernidad*, Madrid: Alianza Editorial
- Liotard, J., & Antolín Rato, M. (2012): *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, Cátedra.
- Maruyama, Y. (2017): “How should we recognize the otherness of learners? Hegelian and Wittgensteinian Views”, en M. Peters, J. Stickney (ed.), *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp. 353-365
- Melich, C. (2005): “Finales de Trayecto, Finitud, Ética y Educación en un Mundo Incierto”, *La Educación en Tiempos Débiles e Inciertos*. Barcelona: Anthropos, pp. 19-47
- Moya, C. (2008): “Algunas ideas postmodernas acerca del lenguaje”, *Forma y Función* 21. Bogotá, Colombia, pp.167-188.
- Monk, J. (1994): *Ludwig Wittgenstein. El deber de un genio*, Barcelona: Editorial Anagrama
- Navarro, J. (2009):” De las dudas de Montaigne a la certeza de Descartes”, *Cuadernos sobre Vico*, 23, pp. 247-270.
- McDowell, J. (1986): “Singular thought and the extent of inner space” en J. McDowell & P. Pettit (Eds.), *Subject, thought, and context*, Oxford: Clarendon, pp. 137–168
- McDowell, J. (1994): *Mind and world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morin, E., & Pakman, M. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nassif, R. (1975): *Pedagogía General*. Madrid: Cincel
- Nadel, L. (2007): “Consolidation: The demise of the fixed trace” *Science of memory: Concepts*, Oxford: Oxford University Press, pp. 177–181
- Nebreda, J.J, (1993): *Muerte de Dios y posmodernidad ¿las largas sombras del Dios muerto?* Universidad de Granada

Nyíri, K. (2010): “Image and metaphor in the philosophy of Wittgenstein” en *Philosophy, Science, and the Arts*. Kirchberg Austria, pp.8-14. Artículo basado en el 33º Simposio Internacional sobre Wittgenstein acerca de la Imagen y la Imaginación.

Ortony, A. (1975): *Why metaphors are necessary and not just nice*. Educational Theory, 25, pp. 45–53.

O’Loughlin, I. (2017): “Learning Without Storing: Wittgenstein’s Cognitive Science of Learning and Memory” en M. Peters, J. Stickney (ed.), *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp.60-615.

Orr, D. (2017): “Meditating with Wittgenstein: Constructing and Deconstructing the Language Games of Masculinity” en M. Peters, J. Stickney (ed.), *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp.389-401.

Pineau, P. (1999): “Escolarización y subjetividad moderna”, *Revista de estudios del currículum*, 2, Barcelona, pp. 39-61

Pacheco, N. (2010): “La educación en el Discurso del método de R. Descartes”, *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 41, pp. 295-310.

Prieto, L. (2010):” El espíritu de la filosofía moderna en sus rasgos esenciales”, *Thémata. Revista de Filosofía*, 43, Toledo

Ramos, G. (2006):” Valores y Autoestima dos Referentes Inseparables”, *Revista Ciencias de la Educación*. 2 (6). Valencia.

Ramos, G.; Robles, M. y Correa, A. (2004): “Teoría y Práctica de la Educación Moral” *Revista educación en valores*, 2, pp.11-29

Reguera, I. (1997): “Crítica de la Modernidad, racionalidad y relativismo” *Arbor*, 615, pp. 91-118

Reguera, I. (2009): Estudio introductorio a *Ludwig Wittgenstein*. Madrid: Gredos, pp. XI-CXII

Sandra M. (2012): “Postmodernidad, Valores y Educación”, *Revista Ciencias de la Educación* 22 (39). Valencia pp. 170-182

- Schumann, C. (2017): “Wittgenstein and Philosophy of Education: A Feminist Re-assessment”, en M. Peters, J. Stickney (ed.), *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp. 379- 389.
- Sutton, J. (2014): “Remembering as public practice: Wittgenstein, memory, and distributed cognitive ecologies” *Mind, Language, and Action: Proceedings of the 36th Wittgenstein Symposium*.
- Standish, P., Smeyers, P., & Smith, R. (Eds.). (2007): *The therapy of education. Philosophy, happiness and personal growth*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Standish, P. (2012). “‘THIS is produced by a brain-process!’ Wittgenstein, transparency and psychology today”. *Journal of Philosophy of Education*, 46, 60–72.
- Standish, P (2017) “Seeing Connections: From Cats and Classes to Characteristics and Cultures”, en M. Peters, J. Stickney (ed.), *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp.179-192.
- Stickney, J (2017): “Wittgenstein as Educator” en M. Peters, J. Stickney (ed.), *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer, pp.43-63.
- Peter, M y J. Stickney (ed.) *A Companion to Wittgenstein on Education*. Springer
- Toulmin, S. (1990): *Cosmópolis*, Barcelona: Hurope S, L.
- Toulmin, S. (2009): *Return to Reason* Cambridge: Harvard University Press
- Terrén, E. (1999): *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos
- Tulving, E. (2007): “Coding and representation: Searching for a home in the brain” *Science of memory: Concepts*, Oxford: Oxford University Press, pp. 65–68
- Usher, R and Edwards, R. (1994): *Postmodernism and Education*, Routledge, London, N. Y. UK
- Varela, F., E. Thomspson, E. Rosch (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Wittgenstein, L., Wright, G. (ed), & Sádaba, J.(prologuista). (1996): *Aforismos: cultura y valor*. Espasa Calpe.

Wittgenstein, L. (1993): Preface to the 'dictionary for elementary schools. En J. C. Klagge & A. Nordmann (Ed.). *Philosophical occasions* (1912–1951). Indianapolis and Cambridge: Hackett (PO).

Williams, M. (1999): *Wittgenstein, mind and meaning. Toward a social conception of mind* London and New York: Routledge.

Wittgenstein, L. (2009). *Ludwig Wittgenstein*. Gredos.

Wittgenstein (1974) *Philosophical Grammar*, ed. R. Rhees, tr. A. Kenny. Oxford: Blackwell

Winch, P. (1972): *Ciencia social y filosofía*. Amorrortu.

Wittgenstein, L. (1967): *Zettel*, Londres:Universidad Nacional Autónoma de Mexico.

Wittgenstein, L. (1968). *Los cuadernos azul y marrón*. Tecnos.

Wittgenstein, L. (1998). *Remarks on the philosophy of psychology* (Vol. 1). Oxford: Blackwell

Wittgenstein, L (1999): *Investigaciones Filosóficas*, Barcelona: Ediciones Altaya. S.A.