



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
Facultad de Filosofía y Letras
Línea de investigación: Filosofía de la Educación y Teorías pedagógicas

Wittgenstein y la Pedagogía
Análisis del lenguaje y construcción del pensamiento

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

Presenta:
Mtra. Alma Beltrán Vizcaya

Tutora: Dra. Alicia de Alba Ceballos
IISUE

México, D. F. Enero 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Wittgenstein y la Pedagogía

Análisis del lenguaje y Construcción del Pensamiento

INTRODUCCIÓN

Capítulo I

Lenguaje y Pedagogía

- a) Pedagogía, juegos de lenguaje y formas de vida**
- b) Formas de vida y la tradición estática del lenguaje**
- c) La gramática en profundidad**
- d) Lenguaje y aprendizaje**
- e) El juego de lenguaje de la comprensión**

Conclusión

Capítulo II

Las formas ideales en Platón

- a) Del ideal del aprendizaje a los juegos de lenguaje**
- b) Ciencia y pensamiento**
- c) La teoría del dualismo cartesiano**
- d) Lenguaje, pensamiento y significado en los juegos de lenguaje**
- e) Análisis del lenguaje y construcción del pensamiento en pedagogía**

Conclusión

Capítulo III

Wittgenstein y las psicologías

- a) Apunte sobre la psicología de Vygotskij**
- b) Apunte sobre la psicología de Chomsky**
- c) Apunte sobre la neuropsicología de Fodor**
- d) Juegos de lenguaje de las psicologías**
- e) Juegos de lenguaje freudianos**

Conclusión

Conclusión

Bibliografía

Línea de investigación: Filosofía de la Educación y Teorías Pedagógicas

Tutora: Dra. Alicia de Alba Ceballos

Título: "Wittgenstein y la Pedagogía: Análisis del lenguaje y construcción del pensamiento"

INTRODUCCIÓN.....6

Capítulo I

Lenguaje y Pedagogía

Pedagogía, juegos de lenguaje y formas de vida.....	11
<i>Formas de vida</i> y la tradición estática del discurso.....	15
Pedagogía y gramática en profundidad.....	22
Lenguaje y aprendizaje.....	24
El juego de lenguaje de la comprensión.....	30
Conclusión.....	36

Capítulo II

Wittgenstein y las *formas ideales* en Platón

Del ideal del aprendizaje a los juegos de lenguaje.....	41
Ciencia y pensamiento.....	49
La teoría del dualismo cartesiano.....	56
Lenguaje, pensamiento y significado en los juegos de lenguaje.....	59
Análisis del lenguaje y construcción del pensamiento en pedagogía.....	69
Conclusión.....	74

Capítulo III

Wittgenstein y el lenguaje de las psicologías

Wittgenstein y Vygotskij.....	79
Wittgenstein y Chomsky.....	89
Wittgenstein y Fodor.....	97
Los juegos de lenguaje de la psicología.....	105
Juegos de lenguaje freudianos.....	119
Conclusión.....	129
Conclusión General.....	130
Bibliografía.....	135

INTRODUCCIÓN

Wittgenstein ha sido llamado el Sócrates del siglo XX. Un Wittgenstein pedagogo que nos permite recuperar lo que nos legó el filósofo griego, que es una forma de proceder respecto al sentido común en el lenguaje, al mostrarnos que no es un conocimiento particularmente seguro. Aun cuando el lenguaje natural nos remita una y otra vez a éste. Tenemos un punto de partida para el diálogo que requiere, precisamente, de un lenguaje común para la comunicación entre individuos. El espíritu socrático nos lleva a reflexionar que actualmente la civilización no se reduce solamente a avances tecno-científicos. Nuestro propósito no es encontrar una fórmula exacta buscando el método ideal de investigación, sino un modo de describir y analizar las formas del pensar y del lenguaje. Es necesario asumir una actitud crítica y analítica propia del pensar y, con ello, plantear los elementos particulares del lenguaje. La figura representativa de Sócrates implica un avance sobre la gastada concepción de una razón universal y de sólo recurrir a definiciones estáticas para comunicarnos. Las definiciones son enunciados rígidos, considerados como invariables históricos que dan forma a los argumentos esencialistas; entendidos como la búsqueda de la unidad de lo múltiple, lo permanente, lo estático etc., Más que planteamientos metafísicos o esencialistas, lo que nos interesa poner de relieve es la utilidad de la filosofía que se encuentra estrechamente entrelazada con la vida.

Si queremos ser dueños de nuestros pensamientos, haremos bien analizándolos y verlos actuando en la realidad. Por lo mismo, es imprescindible repensar y confrontar de una manera genuina el *telos* que rige la práctica pedagógica, **como construcción del pensamiento y análisis del lenguaje**. Wittgenstein se interesa por un método en acción, es por ello, que concibe descripciones minuciosas de lo que él llamará, **juegos de lenguaje**. Él plantea que los procesos teóricos permanecen de alguna manera estáticos, mientras que el significado de las palabras, de los conceptos, de las ideas, se mueve. Precisamente ésa es una nota que caracteriza a los juegos de lenguaje. Lo importante es poder llevar a cabo investigaciones que conlleven prácticas y no sólo un saber desarraigado de sus aplicaciones. De ahí, que sea sustancial no perder de vista **la técnica de usar una palabra** que se requiere para jugar un juego a la manera que nos describe Wittgenstein.

La metodología de los *juegos de lenguaje* entendida como unidades de trabajo, nos impide mal interpretar nuestras expresiones y los conceptos que utilizamos en la investigación pedagógica. Los juegos evitan la reificación del lenguaje. De esta manera, imaginar un juego quiere decir imaginar una forma de vida, que es algo concreto en la medida en que se relaciona con una práctica. Cuando los filósofos usan una palabra como <conocimiento>, <objeto>, <yo> >percepción> etc., siempre tratan de captar la esencia de una cosa, buscan una definición que nos diga que hay algo “interno”, un centro duro, que no cambia y que debemos atrapar a toda costa. Dice Wittgenstein, que es importante reconducir la palabra de su empleo metafísico a su empleo cotidiano. Así es que una propuesta fuerte del pensamiento de Wittgenstein es mostrarnos que el significado de una palabra no es la definición de un concepto, sino aquello que se encuentra en su *uso*. El significado estará depositado en el campo de sus aplicaciones en *uso*.

El levantar una construcción teórica implica tener frente a nosotros las bases de las construcciones posibles y éstas han de ser claras e inteligibles. Para hacerlo, tenemos una herramienta valiosa, el *lenguaje*. De tal manera, que la importancia del significado consista en ser comprendido, aunque por supuesto, puede ser lo más cercano lo más difícil de entender. Para Wittgenstein **el uso define el significado**. No podemos hablar de “materia prima” de la experiencia, ya que no hay experiencia pura que atrapar, no hay objetos últimos de nuestra experiencia, no sabemos qué es eso. Nosotros vemos lo que otros ven, vemos incluso su mirada y podemos describir sus percepciones, porque tenemos criterios para ello. Por otro lado, el significado no puede ser identificado con nada independiente del contexto de aplicación. “El significado de una palabra es su uso en el lenguaje”. El significado o lo que quiere expresar una palabra no es un acto mental interior o privado. El acuerdo en los usos de las palabras no es el consenso de la opinión o de la *doxa* ilustrada, sino en la misma **forma de vida** del lenguaje y esto puede ser, a primera vista, difícil de entender. El pensamiento de Wittgenstein no es peculiar, ni metafísico, sino estrictamente analítico. *Lo que yace en el fondo de los juegos de lenguaje es nuestro actuar* al establecer la relación del lenguaje con la acción humana.

Requerimos señales que nos acerquen y no nos alejen demasiado del camino a seguir. Necesitamos la reflexión y el diálogo para no extraviarnos en la enorme red de

caminos que podemos andar metodológicamente, ya que, *el apresarse profundamente la dificultad es lo más difícil*. Describir un problema y establecer su complejidad es necesario para no vagar en la superficie y conseguir arrancarlo de raíz. Ambicionamos una nueva manera de pensar, tan decisiva como la que llevó del pensamiento alquimista a la química, y preservar como guía la legendaria frase de Galileo¹ “*eppur si muove*”. Considerar las estrategias del lenguaje nos permitirá sembrar en el pensamiento para cosechar también en el pensamiento para llegar a la acción que nos interesa abordar.

El lenguaje está comprometido de manera primaria con el pensar, ya que pensar es una actividad interna del lenguaje. Nos interesa dar cuenta de la vida del lenguaje en dirección del quehacer wittgensteiniano y sus implicaciones en la práctica pedagógica. Pues, entendemos que el lenguaje es ante todo una actividad objetiva y pública. La *praxis* del lenguaje no es la que un hablante particular voluntariamente quiera darle. Acordemos que el lenguaje nos precede, nadie inventa el lenguaje, éste es el resultado de una comunidad lingüística. El lenguaje no es posible sin la relación con el mundo; pensamiento y lenguaje son concurrentes, no hay uno sin el otro. Nuestra continua referencia al lenguaje *construye el pensamiento*. Tengamos en cuenta que Wittgenstein no se refiere al lenguaje como una ciencia, ni tampoco presupone una teoría definitiva. Por ello, no es fácil ni evidente ningún juego de lenguaje. El *lenguaje-juego* de Wittgenstein constituye una amplia tarea de análisis. Las teorías pedagógicas para nuestro autor no podrían ser definitivas. Ya que él consideraba que no podemos aprender sobre la base de significados fijos que nos impidan hacer nuevos movimientos lingüísticos.

Si nos interesa abordar un tema filosófico como lo es el pensamiento del último Wittgenstein en relación con el campo de la pedagogía. Esto tiene la finalidad de mostrar, de manera amplia, que nuestros conceptos y nuestra vida están entrelazados. Empezamos a ver que la filosofía no se ocupa sólo de cambiar nuestras concepciones teóricas, sino también de cambiar nuestra sensibilidad sobre el mundo. El resultado más importante que queda en quien estudia o enseña filosofía no es el descubrimiento de una doctrina que le

¹Galileo fue llamado por Einstein el padre de la ciencia moderna, fue inventor del telescopio y descubrió los cuatro satélites de Júpiter. La frase “sin embargo se mueve”, podría ser leyenda, pero los historiadores consideran la herética frase como lo que muestra la rebeldía del conocimiento.

ayude a encontrar un sentido en la vida, sino el desarrollo de una mayor capacidad para apreciar la profundidad y el misterio de lo que significa realmente ser humano.

La investigación consiste esencialmente en describir y mostrar qué es una praxis de un juego de lenguaje y cómo se vincula al campo de la pedagogía. El objetivo es precisamente acercar a la vida pedagógica un método nuevo y que puede arrojar luz a la realidad entendida como *formas de vida*. El método de Wittgenstein implica plantear una pregunta, pero no ya desde el ámbito teórico solamente, sino del práctico y considerar que este método merece ser *jugado*. La propuesta nos lleva a precisar y acotar la utilización de las nociones en la filosofía del último Wittgenstein, pero no es el único propósito. La vía es problematizar los diversos temas que lo caracterizan con cuestiones específicas y presentes que consideramos de importancia, como puntualizar la posición crítica en lo que toca a denunciar la ilusión esencialista y la compulsión metafísica en las teorías. La filosofía de Wittgenstein nos hace pensar que no sólo lo reiterado cuenta.

Elegimos a Platón como uno de los interlocutores más interesantes y actuales del debate filosófico. Este autor nos permite tener en cuenta una frontera interpretativa con la pedagogía y con la formación de conceptos. Wittgenstein en cambio nos ofrece una idea no estática o verificacionista del lenguaje. Más allá de una teoría sobre la aplicación de significado, podemos asistir a la indeterminación, por decirlo así, que tiene el concepto de significado. No se trata sólo de estudiar las palabras sino de transformarlas en elementos de utilidad práctica. Por ello, dar cuenta de la ilusión platónica de que en algún lugar hay un punto fijo, inmovible. Pues bien, habría que decir que eso no existe. Nos interesa el método pero no como algo dado sino a manera de proceso, así intentamos acentuar la importancia metodológica de los juegos de lenguaje que nos impide mal interpretar nuestras expresiones y conceptos. Además, proponemos una **gramática pedagógica** diferente a la filosofía de la educación, que nos permita pasar de la historia de la filosofía de la educación a un estudio propio y acotado por la realidad inscrita en la pedagogía, aún los pararrayos tienen que estar conectados a la tierra, hasta las ideas más abstractas deben estar ancladas a la realidad, pues, entre más abstracta sea una idea, más pobre será porque escapará al campo de sus aplicaciones.

La gramática en los juegos de lenguaje que impide mal interpretar nuestras expresiones y conceptos, es una propuesta por una **gramática pedagógica** que no represente la naturaleza de las cosas sino que las determine en su complejidad. La gramática pedagógica nos permitirá llevar a cabo nuevas conexiones conceptuales en nuestras investigaciones y no especular sobre nociones como objetividad, racionalidad, significado, pensamiento, conocimiento, etc., a partir de mecanismos de ensayo y error. Es importante aplicar a fondo lo que nos proporciona la gramática en profundidad. Si preguntamos ¿cómo dirigir una investigación, cómo dirigir una búsqueda. Evitemos los prejuicios de definición que hemos adquirido previamente. Deseamos hacer plausible la existencia de una alternativa a las tendencias mentalistas y empiristas; que pueblan las teorías que intentan ser referentes a cualquier estudio formal. Los juegos de lenguaje de Wittgenstein no juegan a rehacer una realidad, sino que se guían por una gramática en profundidad y en contexto. De ahí, la importancia de analizar sin definir de manera concluyente nociones como, comprender, aprender, pensar, conocer, etc., que nos permitan orientarnos de otra manera en la investigación pedagógica y nos evite también el gran cansancio de las viejas formas de aprender y formarse.

Análisis del lenguaje y construcción del pensamiento quiere decir, ir más allá de una estructura autoritaria o de sumisión a lo empírico, implica acentuar la diferencia entre lo lingüístico, lo conceptual y los hechos. Asimismo, nos interesa replantear la eficacia de las teorías fundacionales y sus anhelos de totalidad. En vez de hablar de cosas y objetos, hablamos del lenguaje con el que hablamos de cosas y objetos. Lo que proponemos es pensar en los juegos de lenguaje como un medio para un fin, si podemos imaginarnos uno. Nos interesa la relación del lenguaje con el mundo, a través de una pluralidad de usos y contextos lingüísticos que sean útiles al campo pedagógico. El solo intelectualismo o fuerza del dominio teórico, sin la práctica educativa o pedagógica no es ni enseñanza ni cultura. Si alguien pregunta al azar, ¿qué es la verdad? ésta se convierte en una pregunta absurda, porque para responderla se requeriría de presupuestos universales en el conocimiento. Así, estaríamos reclamando una respuesta innecesaria que puede confundirnos. Es vital atender al contexto y a la forma de vida en una gramática pedagógica.

La construcción del pensamiento se opone a la destrucción del pensamiento, del pensamiento amenazado, o diluido, o amordazado, u olvidado, o desorbitado; así es, que nuestra propuesta de **construir el pensamiento con el lenguaje** simboliza la memoria más viva orientada hacia el futuro de la pedagogía.

Capítulo I Lenguaje y Pedagogía

Pedagogía, juegos de lenguaje y formas de vida

Wittgenstein revolucionó con su obra el siglo XX y con ello, el pensamiento contemporáneo para el siguiente siglo. Lo que más captura la atención de este autor es la manera en que escribió sus obras, particularmente el *Tractatus lógico-philosophicus* y las *Investigaciones filosóficas (Philosophische Untersuchungen)*. El pensamiento de Wittgenstein es todo un reto para cualquier lector o investigador. Él se ocupó de la educación de manera específica; su pensamiento y su mira expresan implicaciones pedagógicas prácticas. Sobre todo en las *Investigaciones* que vieron la luz de manera póstuma en el año 1953. Se considera el último Wittgenstein a partir del año 1933 y hasta su muerte en el año 1951.

Wittgenstein nos ha legado el *lenguaje como un hacer* lejos del dominio estático y esencialista de la metafísica. Por esta razón es importante en esta investigación plantear la obra de este autor expresado en el ámbito pedagógico. No olvidemos que él hace de la actividad humana un elemento sustancial para el funcionamiento del lenguaje. Usamos el lenguaje para enunciar la realidad. El segundo Wittgenstein rechaza el lenguaje fenomenológico y hace una transformación de la lógica a la gramática y a sus reglas de uso. Esto implica un rompimiento y una discontinuidad con la ontología factual expuesta en su primera obra el *Tractatus*. Él nos legó a su muerte 30,000 páginas de una reflexión e investigación puntual.

El lenguaje puede ser visto desde muy diversas perspectivas. De ahí nos aproximemos a plantear su relación con la pedagogía en el marco de la analítica wittgensteiniana. No hablamos del lenguaje de manera general sino en la variedad de sus juegos y relaciones; en lo que se llamará *semejanzas de familia*. Que no se queda en un

nivel lingüístico sino que es elucidación conceptual, que surge de los juegos en uso. Las semejanzas de familia de los juegos no se entienden como mezclas de contextos, para Wittgenstein esto sería un error.

El *modus operandi* de los juegos en Wittgenstein es el lenguaje y sus prácticas asociadas. En el trabajo analítico de los juegos de lenguaje, no hay ninguna abstracción que permanezca sólo en lo conceptual-discursivo; eso no daría lugar a la novedosa propuesta wittgensteiniana. El lenguaje es algo vivo y orgánico y no un mero registro de nombres y significados. No hay una categorización *a priori* de las palabras como en los lenguajes ideales. La forma básica del juego tiene que ser aquella en la que se actúa y, por supuesto actuar no es hacer experimentos. También desarrolla Wittgenstein su noción de <seguir una regla>. Los juegos requieren de reglas para jugarse y las reglas no se siguen una sola vez o de manera privada.

Un juego de lenguaje no está sólo en el orden lingüístico, también se juega en lo social. Por ello, un concepto requiere de aplicaciones distintas en juegos y contextos diferentes. Los contextos forman una familia con parecidos que se superponen y entrecruzan; aparecen y desaparecen. No fijan su significado *a priori* sino que éste es determinado por la gramática en su aplicación práctica pública y social. Obviamente no son planteamientos de palabras solas, sino aclaraciones necesarias a considerar antes de ponerse a trabajar. Por ejemplo, el significado de la verdad en matemáticas no es el mismo que la verdad en ética, aunque empleemos la misma palabra. Aprendemos a categorizar nociones y conceptos ¿en qué rango ponerlos? Si parecen pertenecer a otro discurso y a otro contexto. El caso son las *semejanzas de familia*. Si hablamos de juegos, algo debe de haber en común entre ellos o no los llamaríamos “juegos”; no busques lo común, es la recomendación de Wittgenstein “... ¡no pienses sino mira!

La alianza ineludible entre lenguaje y juego exhibe un sello característico en Wittgenstein, “llamaré también <juego de lenguaje> al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretelado”². El lenguaje es considerado como un sistema de signos que sirve a la comunicación entre hablantes, es *praxis* lingüística que actúa en una

² Wittgenstein Ludwig, Investigaciones Filosóficas, pág. 25, IIF UNAM, EDITORIAL CRÍTICA 1988

comunidad como forma de vida. En tanto que ninguna palabra se explica a sí misma o se desinteresa por su campo de aplicaciones.

El lenguaje no es solamente un medio de comunicación, también sirve para aclararse algo a sí mismo; es vehículo del pensamiento. Wittgenstein plantea que en el lenguaje no me comunico algo a mí mismo, pienso y no es absurdo decir que pensamos porque es mejor pensar que no hacerlo; pues tenemos mejores resultados pensando lógicamente y gramaticalmente en el lenguaje. La comunicación nos solicita tener un lenguaje común para que haya interacción lingüística. La palabra que comunica es parte integrante de la enseñanza desde Platón hasta Wittgenstein. Estamos acostumbrados a comunicarnos a través del habla y de la conversación. Cuando hablamos nos comunicamos y nos movemos lingüísticamente. No obstante, un planteamiento puede sernos desorientador si se emplea una palabra fuera de un juego de lenguaje. Así, comunicar cómo representar la realidad implica un juego de lenguaje, no es un contenido mental de nuestra conciencia, no analizamos fenómenos, sino conceptos, dirá Wittgenstein. La comunicación es interacción lingüística. Sin lenguaje no nos podríamos entender los unos con los otros; sin el uso del habla y de la escritura tampoco podríamos comunicarnos.

Nos hace falta el lenguaje común para la comunicación. Interpretamos el mundo en relación con el lenguaje. Wittgenstein afirma que “decimos, el gallo llama a las gallinas con su canto, “¿pero acaso no nos basamos ya en la comparación con nuestro lenguaje?” La relación entre el lenguaje y la realidad es estrecha y determinante en el campo que investigamos. La enseñanza de Wittgenstein de ofrecernos los juegos de lenguaje y sus formas de vida, es un reto al pensamiento y a la imaginación de cualquier estudioso. Los juegos no son algo dado, hay que irlos construyendo, buscando, usando, significando. Si por otro lado, nuestra *ansia de generalización* nos supera, entonces no podremos ver diferencias, ni conexiones, ni estados intermedios, etc., El enunciado, “para toda x , x es $=y$ ” no requiere apelar a caso por caso o juego por juego, propone Wittgenstein. Además, el enunciado de una ley general no se observa en la investigación pedagógica, puesto que lo significativo es considerar la separación entre lo lingüístico y los hechos. El poder ver con claridad cuáles son enunciados fenoménicos y cuáles son conceptuales. Por supuesto, es significativo considerar la separación entre lo lingüístico y los hechos. Es posible que pueda

haber una conexión entre ellos, pero es necesario no prefijar su relación sin investigar adecuadamente.

El beneficio de que no haya un único método es que nunca conformaremos la totalidad del saber o del conocimiento como verdades últimas e inexpugnables, y podamos seguir *jugando juegos de lenguaje*. Los juegos que nos propone Wittgenstein son cambiantes, abiertos, creadores de reglas. Y, una condición para entenderlos es *participar* en ellos. No aparecen solamente como respuestas únicas o esperadas de antemano como si nos refiriésemos a un lenguaje ideal o prefijado. Wittgenstein no desarrolló conceptos de manera sistemática y continua, al contrario **nos legó un sentido pedagógico del lenguaje** y de entender las actividades que de éste se derivan. Los juegos de lenguaje carecen de universalidad y no son temas religiosos, ni metafísicos o sólo filosóficos; sino que se juegan uno a uno y eso garantiza eficacia y validez real. Es por ello que, frente al impulso universal y dogmático, oponemos una efectiva y pragmática realidad. No es difícil, por lo mismo, que aparezca un frente amplísimo de confrontación.

Sabemos que la noción de forma de vida no se comprende en términos meramente filosóficos o como formas de vida privada; al contrario, si hay un cambio conceptual, éste tendría que ir acompañado por cambios en las prácticas. *Los juegos* permiten desempeñar un papel en alguna *forma de vida* e involucran reglas públicas. Los temas de los juegos de lenguaje son variados, pero se señalan la significación, el pensamiento, la comprensión, el aprendizaje, etc., que iremos recorriendo en esta investigación. Las formas de vida que acompañan a los juegos, no son cuestiones meramente verbales o lingüísticas; la acción o la *praxis* es el criterio último. Es así que el lenguaje exhibe y tiene una poderosa función institucionalizada que podemos constatar en el medio educativo³ y social. Justamente porque el lenguaje es una creación social y no una invención interna y particularizada de un sólo individuo.

Podemos considerar el tema de la comunicación que se plantea reiteradas veces en la pedagogía como el “lenguaje de gestos o señas”, éste suele pensarse como si fuese un lenguaje en sí mismo, primitivo y original que nos puede desvelar verdades misteriosas y

³ Como institución, la educación está arraigada en sus prácticas e incluye diversas *formas de vida* que pueden ser registradas por los *juegos de lenguaje*.

profundas. Esta idea es inexacta, ya que el lenguaje de señas es tipo de comunicación y es básicamente una extensión del lenguaje natural u ordinario. Además, no aprendemos el lenguaje de señas de un solo usuario particular, sino de una comunidad. Los gestos no son objetos o cosas fuera del lenguaje, al contrario, forman parte inseparable del lenguaje. Para comprenderlos y usarlos se requiere que ocurran *in situ* y aún así son ambiguos, dada la conexión particular con el hablante y el contexto. Éstos varían ligeramente de hablante a hablante y en relación con las costumbres culturales. Dice Wittgenstein, “El gesto intenta retratar <nos gustaría decir> pero no lo puede hacer”⁴ Ya que, *señalar no es un acto lingüístico* ni un juego de lenguaje. No podemos adivinar cómo funciona una palabra o un concepto, es indispensable examinar sus aplicaciones y aprender de ello. Un juego de lenguaje es un dominio que evita la vaguedad de los conceptos. Aun cuando éstos no tengan bordes nítidos con otros juegos o dominios lingüísticos.

Pensemos en el lenguaje de señas de los sordomudos, parecería que estamos frente a un contraejemplo, pero no es así. La comunicación de los gestos o señas es ya un lenguaje dirigido, es lenguaje en uso, tiene reglas, se aprende y forma parte de un juego de lenguaje. Mientras que tratar de simular “al ratito”, juntando los dedos pulgar e índice, es declaradamente ambiguo, puedo entenderlo o no. Se necesita mezclar el gesto con las palabras para que ello signifique. Si tomásemos un gesto como un signo solo y aislado, sin interrelación con las demás palabras y sin contexto, no sabríamos que querría decir. De la misma manera que *señalar no es un acto lingüístico* ni un juego de lenguaje. Wittgenstein utiliza en sus ejemplos al ajedrez, ya que conocer el nombre de una pieza en el tablero, no nos dice nada sobre la jugada. Necesitamos establecer diferencias en estos temas. Precisamente porque los juegos cambian es que necesitamos reglas que nos permitan jugarlos y los resultados o conclusiones a los que éstos llegan no son válidos de manera universal.

Mencionamos anteriormente que la conexión entre lenguaje y acción es directa. La idea de que el lenguaje representa⁵ la realidad es por lo menos redundante. Detrás del

⁴ *Ibidem.*, secc. 434 pág. 309

⁵ La idea de racionalidad como representación permeó toda la filosofía de Occidente con el nombre de Kant e influyó ampliamente en diversos campos interpretativos, morales y culturales. El lenguaje no **representa** la

lenguaje no hay ninguna esencia misteriosa por descubrir. Es indispensable replantear las preguntas y, para ello, requerimos comprender e interpretar de otra manera. El lenguaje está relacionado con actividades socialmente reconocidas y públicas, con prácticas específicas y nunca como efecto de una interpretación individualista. Las formas de vida no se agotan en la acción o en la conducta individual sino que tienen que ver con el quehacer humano. Es debido precisar que las formas de vida y el lenguaje no son idénticos, pero sí están interrelacionados. La noción de forma de vida está ligada conceptualmente a la de lenguaje. Entendemos que no hay producción privada de las *formas de vida*. Para Wittgenstein no hay formas de vida abstractas, ni modos de postularlas sin caer en lo sobrenatural o lo ahistórico. En la sección 19 de las *Investigaciones* afirma que, “*imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida*”. Las formas de vida son objetivas y son *praxis* de los diversos juegos que pertenecen a lo social.

Son juegos de lenguaje las actividades como: presentar los resultados de un experimento, construir un objeto, especular sobre un tema o probar una hipótesis. Y éstos realizan las características del uso del lenguaje que solemos pasar por alto. Es importante ampliar los conceptos de lenguaje y la gramática que aplicamos en nuestras investigaciones. El juego de contar un chiste, por ejemplo, no tendría importancia si no tuviéramos sentido del humor y no estuviese conectado con una *forma de vida*. Un caso opuesto es la muerte, si la muerte de una persona no importara más que la de una mosca, dice Wittgenstein, que no comprenderíamos los rituales y el juego de lenguaje del duelo. Las formas de vida que son parte sustancial de los juegos, como veremos más adelante, son algo ya definido, no están a la espera de su determinación por el hablante. Los juegos de lenguaje y sus formas de vida no son transparentes para el hablante, aun cuando los utilizemos de manera cotidiana. Es posible considerar que toda explicación puede ser malentendida; nos podemos equivocar con el lenguaje, pero también es posible corregir con el lenguaje.

Aquello que será nuevo, de alguna manera, es la propuesta de no ver el lenguaje solamente en términos de categorías fijas, sino en relación con lo que hacemos, con

realidad es la realidad. La oposición entre apariencia y realidad o forma y contenido, son tan antiguas como metafísicas y repercutieron durante largo tiempo en el campo de la pedagogía y la educación.

nuestras prácticas, que no son estáticas sino vivas y que están en constante movimiento. Si vemos el lenguaje como juegos de lenguaje, entonces tendremos que dar cuenta de sus aplicaciones y sus consiguientes formas de vida o las prácticas asociadas a los juegos. Tendremos que considerar cuál es la relación del lenguaje con la acción humana. En el entendido de que el lenguaje es una forma de acción. Los juegos de lenguaje tienen sentido en un contexto de acción. Wittgenstein se interesa por un método en acción, por ello, concibe descripciones minuciosas de los juegos de lenguaje. Él plantea que los procesos teóricos permanecen, de alguna manera estáticos mientras que el significado se mueve. Ésta es una nota importante para comprender los juegos de lenguaje. El llevar a cabo investigaciones que conlleven prácticas y no solo un saber desarraigado de sus aplicaciones. Wittgenstein señala que nuestra ansia de generalidad, de ver siempre lo común en los procesos de investigación, obstaculiza los resultados; pues buscar la *uniformidad* en una investigación o discurso es un criterio tramposo.

Wittgenstein se interesa por un método en acción. Éste es un planteamiento básico que caracteriza a los juegos de lenguaje. De ahí que sea sustancial no perder de vista la técnica de usar una palabra que se requiere para jugar un juego de lenguaje a la manera que describe Wittgenstein. Nos sugiere una representación clara del uso del lenguaje, sin buscar esencias o misterios detrás de las palabras. Por ello, fijamos nuestra atención en evitar pasar de temas metafísicos y esencialistas al campo pedagógico. Buscar una definición general como respuesta a un problema es como buscar el problema para la respuesta que ya se tiene esperando. Es como poner los caballos antes que la carreta. Es de gran utilidad resolver o aclarar problemas mirando cómo funciona nuestro lenguaje. Algo que sólo se logrará estudiando esta herramienta de manera eficaz.

Wittgenstein considera que los problemas se resuelven no dando nueva información sino ordenando lo que ya se sabía. Esto nos ayuda a combatir las ilusiones gramaticales en el campo de la pedagogía. De otra manera, nos encontraremos con la educación como acontecimientos empobrecidos de experiencias. El lenguaje y la pedagogía constituyen una relación primordial y esto lo planteamos en relación con los juegos de lenguaje y las formas de vida que nos representan. Sabemos que la educación es un proceso continuo y que sujeta al individuo a la cultura y a lo social, a su vez la pedagogía es un campo profesional

constituido de muchas disciplinas y saberes que le dan vida académica y social a lo comunitario.

De esta manera, nos interesa comprender el funcionamiento del lenguaje en su modalidad de juegos. Es importante jugar juegos de lenguaje con los temas de la pedagogía, como es el caso del término *comprender*, que no requiere necesariamente de una teoría sino de ir a su uso y a las prácticas que lo determinan. Aquello que nos interesa acentuar es que los juegos de lenguaje al ser también juegos pedagógicos, nos muestran que no únicamente se comprenden de una sola manera. Tenemos tantos juegos como aquellos que queramos jugar. Pero siempre considerando el término de sus aplicaciones. En relación a actividades socialmente reconocidas.

Las formas de vida vs tradición estática del lenguaje

*Las formas de vida*⁶ asociadas a los juegos de lenguaje que nos presenta Wittgenstein, van más allá de una conexión con el lenguaje. Las formas de vida no se detienen en la acción o conducta individual sino que tienen que ver con la realidad social no sólo como lenguaje en uso, sino como prácticas que tienen lugar de manera efectiva en lo social. Aunque consideremos a la palabra una acción, necesitamos adquirir cierta habilidad para reconocer las formas de vida en las que se juega. Si los juegos de lenguaje inauguran la relación del lenguaje con la actividad humana, también es importante poner de relieve que las *formas de vida* no abusan del recurso a la “interioridad” como una respuesta a las

⁶ Wittgenstein se refiere a su noción de *forma de vida*, por cinco veces en las Investigaciones Filosóficas: en la sección **19**, “E imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”; en la sección **23**, “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”; en la sección **241**, “Dices, pues, que la concordancia de los hombres decide lo que es verdadero y lo que es falso?_ verdadero y falso es lo que los hombres dicen; y los hombres concuerdan en el *lenguaje*. Ésa no es una concordancia de opiniones, sino de forma de vida”. Y en la página **409**, parte dos, señala: “¿Puede esperar sólo quien puede hablar? Sólo quien domina el uso de un lenguaje. Es decir, los fenómenos del esperar son modos de una complicada forma de vida” y en la página **517**, “Lo que hay que aceptar lo dado_ podríamos decir_ son formas de vida.” Lo dado sería aquello que es de orden conceptual no natural.

preguntas, por ejemplo, por el significado. No es la voluntad del investigador lo que va a guiar el juego sino que va a ser necesaria una comprensión y utilización de *formas de vida* reales. Wittgenstein dice que imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida. Esta *lebenswelt* es algo definido y no en espera de serlo. Es decir, los juegos de lenguaje están determinados por condiciones materiales y por los usos reales de los juegos. **Lenguaje y actividades hacen aparecer a las formas de vida.** No nos referimos a la moda o a un estilo de vida, ni a una interpretación individualista, ya que Wittgenstein introduce la distinción entre lenguaje y forma de vida y que además no son temas idénticos; sino que representan un tema sustancial en la comprensión de su filosofía.

No buscamos trivializar el concepto de actividad, sino enfatizar la importancia que ocupa en el juego. Goethe enfatiza “en el principio era la acción”, que implica ir contra la definición de conceptos abstractos. Es relevante examinar el texto para no guiarnos solo con nuestros prejuicios; por ejemplo, un mito en pedagogía como en psicología es el recurso al aprendizaje como un proceso interior⁷, que transcurre dentro de la mente considerada como un lugar en el cuerpo. Wittgenstein sostiene que esta es una mala aplicación de la noción de aprendizaje. Si consideramos el juego de lenguaje del aprendizaje, es necesario no solamente postular ideas sino ir a las prácticas que las sostienen, es decir, a sus formas de vida o sus prácticas asociadas. Cuando decimos que alguien aprendió es porque lo puede mostrar en su conducta, puede hablar de ello y lograr hacer aplicaciones en la realidad con lo aprendido. Pues *aprender* no es una sensación en la piel aunque ésta sea concomitante a lo aprendido. Wittgenstein no privilegia mentalismos subjetivos sino que nos invita a ir a las prácticas implicadas en formas de vida.

Alguien aprende algo no precisamente para saber de manera individual u ociosa, sino para saber cómo se desempeña ese saber en la comunidad y en lo social, ya que planteamos **las formas de vida como acción en la pedagogía.** Por ejemplo, comprender el lenguaje es comprender los juegos de lenguaje y nuevas formas de entender al ser humano, el pensamiento, la razón, el sentido, etc., Puede haber teoría o lenguaje que no articule nada o casi nada. Las formas de vida por el contrario son lazos sociales, relacionales, que dan cuenta, precisamente, de las implicaciones pedagógicas en cualquier investigación, **no**

⁷ Le debemos al filósofo Locke la referencia a los llamados “procesos internos”.

podemos forzar el contexto al problema. Si Wittgenstein es considerado el pedagogo de su tiempo, es porque él emprende una tarea pedagógica, es decir, nos invita a jugar juegos de lenguaje que a diferencia de cualquier otro método, implica de manera sustantiva participar en ellos. Somos reiterativos al afirmar que los juegos de lenguaje son posibles si incorporan formas de vida. La dimensión pedagógica no es solamente una instancia teórica en su calidad investigadora. La innovación pedagógica de Wittgenstein no es unidireccional, no se queda únicamente en la definición y su precisión o en la moda del momento; ya que, Wittgenstein nos solicita intervenir de manera activa en el juego. Cada juego de lenguaje lo consideramos una unidad de trabajo en la investigación y en su praxis.

La noción de forma de vida está ligada conceptualmente al lenguaje en uso, considerado en una dimensión dialéctica y viva, es decir, *in tempore*, que nos da la idea de una articulación significativa con la realidad que intentamos investigar o dar cuenta. No es difícil coincidir con el eminente pedagogo norteamericano John Dewey, en que el intelectualismo sin la práctica educativa o pedagógica no es enseñanza. Es importante reaprender los conceptos básicos en su significación y uso. No sólo apearnos, por ejemplo, a un “rational teaching”, sino a “*forms of life*”, que implica ver a las teorías como construcciones humanas que son revisables y sujetas a la historia. Los juegos de lenguaje y sus formas de vida asociadas, no inventan nada, no son sustitutos del lenguaje, sino que aplican los conceptos ya establecidos, los que están en circulación. No es suficiente reiterar la relación entre las palabras y las acciones. Esto parece convincente aunque planteado en abstracto. Pero más que certeza en la acción lo que Wittgenstein propone son formas de vida. El significado que siempre hemos pensado y que hace verdadero a un enunciado, esta vez, no es necesariamente referencial, pues, su función puede cambiar y modificarse según su uso no únicamente lingüístico, sino en las formas de vida en las que el juego es enunciado.

Las formas de vida no son de orden lingüístico o verbal, sino que están determinadas socialmente y preceden el juego. Por ejemplo, no podemos pasar por alto que Internet modifica nuestro uso del término comunicación y que éste ha evolucionado, sin duda, y se refiere a diferentes prácticas que hace un siglo no existían. El cambio conceptual va precedido de un cambio en las prácticas. Los términos o conceptos surgen de un

lenguaje en uso, que se refiere o se sigue de las condiciones sociales objetivas y no de aquellas que pudiésemos llamar privadas o particulares. Así es que, lo que llamamos tradición estática del lenguaje, es la oposición con la dialéctica que nos ofrecen los juegos de lenguaje de Wittgenstein. Pues, el definir conceptos de manera abstracta y luego insertarlos en la teoría no es hacer justicia, por ejemplo, a Sócrates. El conocimiento se da en la actividad. **El estatismo de las ideas** en la investigación nos hace pensar que tenemos significados, por un lado y palabras por el otro, y que al unirlos logramos dar con el sentido y el significado que buscábamos. Esto nos lleva a producir cortocircuitos semánticos innecesarios en la investigación pedagógica. Las ideas no poseen poderes fácticos que se muestren de manera natural en la realidad. Una idea no nos lleva a obtener conocimiento si no se aplica. Wittgenstein reaccionaba contra la definición de conceptos abstractos y universales. Por ello, los juegos de lenguaje que él propone van más allá de las definiciones como relaciones fijas e insustituibles.

Las formas de vida nos dicen cuáles son las preguntas que pueden ser formuladas en el campo de la pedagogía. Como es el acceso a diferentes usos de conceptos como aprendizaje, comprensión, comunicación, enseñanza, significado, etc., Estudiamos el lenguaje en uso y en sincronía con la realidad social de la que formamos parte. Las palabras o conceptos evolucionan junto a las prácticas sociales. Constituyen parte de diferentes juegos de lenguaje que tienen “formas de vida” asociadas. Consideremos las llamadas sociedades de *convivencia*, actualmente debatidas en la capital de nuestro país, éstas vienen precedidas por prácticas sociales específicas. No se formula primero una norma y luego se la aplica de manera descontextualizada. Sino que tiene que ver con individuos reales y sus formas de vida existentes. Asimismo, la pedagogía está enraizada en estas formas de vida y en diferentes prácticas de dominio específico o institucional, que no podemos pasar por alto. Es así que nuestro filósofo austriaco inaugura una nueva forma de pensar y con ello una manera inédita de hacer filosofía, que impacta necesariamente otros campos de investigación como el de la pedagogía.

Pedagogía y gramática en profundidad de los juegos de lenguaje

La noción de gramática es clave en el último Wittgenstein. En su texto, *Gramática*, él observa que, “los nombres que les damos a los cuerpos, a las formas, a los colores, a las longitudes, tienen gramáticas distintas en cada caso”. Y describen la manera en que usamos las palabras. Un concepto o una palabra no representa “la unidad de lo diverso”, sino al contrario, lo diverso se analiza en el lenguaje, sin conferirle de manera previa ninguna aparente unidad. La gramática nos lleva a plantearnos un sistema de conexiones que fijan los límites en la comprensión de las palabras, su aplicación y su estrategia. La gramática no se aplica a las palabras solas, ya que un concepto no puede estar desligado de su aplicación. No es posible contradecir las leyes gramaticales porque generaríamos absurdos y esto no tendría sentido. Por ello, analizamos la gramática como fuente susceptible de errores. Por ejemplo, la manera en que aplicamos la noción de “cerebro” no enuncia una condición necesaria, ni suficiente para explicar la vida mental y la conducta significativa. Se puede inferir que de la conducta normal se siga un cerebro normal; pero a la inversa se plantea una asimetría, si el cerebro es normal, no se sigue que la mente y la conducta sean normales. Como veremos más adelante, las actividades mentales y las actividades cerebrales no se refieren a lo mismo ni son lo mismo. El análisis gramatical puede sacarnos de las imprecisiones en el uso del lenguaje y de nuestras maneras comunes de pensar. Si hablamos de procesos mentales, éstos no son el resultado de un proceso cerebral. Es fácil dejarse engañar por el empleo superficial que nos lleve a considerar que los conceptos son abstracciones de la realidad que residen en el cerebro. Y que se conectan de manera misteriosa con la mente. Contenidos mentales y procesos orgánicos, si bien tienen una conexión ésta no es evidente ni mucho menos directa.

Wittgenstein exclama en las *Investigaciones*, “¿deja que los empleos de las palabras te enseñen su significado!” ¿Cuál es la conexión entre mente y cerebro? Por ejemplo, cuando el fisiólogo habla de “creencias” habla de cosas desemejantes a las que habla un psicólogo, la referencia es diferente en cada caso. Explican cosas diferentes y aunque usen la misma palabra, no dicen lo mismo. Precisamente es por la aplicación, de lo que Wittgenstein va a llamar *gramática en profundidad*. O sea, describir el uso de signos y no tiene qué decirnos cómo debe estar construido el lenguaje. Las verdades inexpugnables que

se presentan como definitivas no sólo deben analizarse históricamente, sino con una *gramática* en profundidad. De otra manera, obstaculizarán el fluir del pensar y cosificarán el aprendizaje y el conocimiento. La mirada wittgensteiniana para el siglo XXI, pone de manifiesto lo errado de hacer reaparecer campos o teorías cerradas y autocontenidas de antemano. De esta manera es que no basta llamar la atención sobre “*key words*”, que pueden usarse desligadas de su contexto, y de sus efectos de significación de la realidad a la que se refieren. La gramática da cuenta de las articulaciones semánticas que manifiestan cómo funciona nuestro lenguaje. Un error es la confusión de los juegos y sus actividades, si únicamente nos fijamos en la uniformidad de las palabras, es decir, si solo prestamos atención a lo que Wittgenstein va a llamar una gramática superficial.

La gramática en profundidad otorga libertad al lenguaje. La noción de gramática es importante en lo que se ha dado por llamar el último Wittgenstein y que se sobrepone a la sintaxis superficial. La gramática adquiere otra dimensión en las *Investigaciones*, vincula significación, experiencia y mundo. Pero recordemos que la experiencia que nos importa es la que fluye a través de canales de conceptos. La experiencia no es una forma aislada y dissociada del lenguaje. De ahí, que la comprensión lo sea de una gramática profunda en la medida que su cualidad sincrónica marca los límites de la significación y de lo que puede ser dicho. Una gramática en profundidad nos permite la representación del mundo y con ella atrapamos experiencia. No olvidemos, que imaginar un lenguaje significa imaginar una *forma de vida*. No hay gramática de una palabra sola, eso no es un juego de lenguaje, una palabra o concepto tiene significado no solamente en el contexto de la oración sino en el orden de su aplicación.

No es el mundo lo que condiciona nuestra gramática sino que es la gramática misma la que permite nuestra concepción y percepción del mundo. La experiencia no es algo dado y directo a la percepción; no olvidemos que la experiencia está lingüística. El énfasis en las reglas gramaticales es importante en el discurso wittgensteiniano, pero en el sentido de que ellas determinen el significado, pero no son en sí mismas respuestas a ningún significado o a una intención preconcebida. Las reglas de la gramática son arbitrarias. Wittgenstein como Saussure, al menos en este punto, coinciden en la autonomía de la gramática. ¿Si preguntamos qué justifica una palabra? La respuesta es la gramática en el

aspecto imprescindible de la comunicación lingüística y que mantiene funcionando el orden social. En este sentido, “tener la palabra es mejor que tener la cosa”. La diferencia entre una masa de sonidos y nombrar significativamente, se llama gramática. La gramática que nos propone Wittgenstein es particularmente difícil porque no es accesible a la observación directa. La descripción gramatical empieza por ser hipotética puesto que las reglas no se aplican a sí mismas.

Es imposible jugar un juego sin un carácter gramatical. Se aplican las reglas en concordancia con nuestras convenciones lingüísticas, no en un proceso privado o cerrado de antemano. Sabemos que el lenguaje procede de acuerdo a reglas. La gramática nos permite comprender el significado. El juego de actuar con palabras hace posible la conexión entre lenguaje y realidad. El lenguaje está sometido a reglas y eso pertenece a la gramática. Dice Wittgenstein que seguir una regla en el lenguaje no es lo mismo que seguir órdenes. Los significados se aprenden como una regla tiene que aprenderse. El significado de una palabra no es un objeto sino en su uso y este varía con el variar de su uso. Sin perder de vista que la función y el empleo de las palabras no se nos presenta tan claramente, es necesario un trabajo de análisis en profundidad, de detenernos en considerar qué tipo de descripción y uso hacemos de ellas.

Lo que interesa en un signo es la gramática del signo, pues, ningún signo nos lleva más allá de sí mismo. Para Wittgenstein, los sentimientos o afecciones no pueden ser aprendidos solo señalando algo, sino que deben entrar en un juego de lenguaje. El significado de una palabra se produce en el lenguaje. Dar un nombre presupone un escenario para que aparezca como un movimiento genuino en un juego de lenguaje. Asignar un nombre no es suficiente para determinar el significado, como ya hemos reiterado. Al preguntar, ¿cuál es el significado de una palabra como “quizá”? vemos que no corresponde a ningún objeto que nos sirva de referencia.

La gramática nos enseña que el conductista, el neurofisiólogo y el psicólogo no dicen lo mismo, aunque utilicen los mismos términos en sus teorías. Una noción o concepto puede tener una familia de significados y no privilegiamos ninguno en especial, sino en relación al contexto y a su gramática. La distinción lingüística debiese resolver el dilema conceptual, la misma gramática en profundidad nos lo advierte. Al impedirnos confundir

por ejemplo, estados mentales con procesos neurológicos que no son equivalentes. Tenemos frente a los ojos el método de la ciencia y de allí proviene nuestra **ansia de generalidad**; solemos sentir una tentación irresistible por plantear y responder preguntas del mismo modo que lo hace la ciencia. Podemos considerar que, términos como “atención”, “memoria”, “pensamiento”, “aprendizaje”, solicitan una gramática que saque a la luz sus significados. Los juegos de lenguaje evitarán las generalizaciones para casos particulares, es decir, no podemos entender un concepto en su totalidad sin el campo de sus aplicaciones. Si no vemos las conexiones, ni los eslabones conectantes de un planteamiento.

No será difícil declarar entonces, que no comprendemos nuestro lenguaje, pues, a nuestra gramática le falta la visión sinóptica, que es nuestra forma de representación, de ahí, la importancia de encontrar y de inventar *casos intermedios*. Describir un problema genuino implica ver las diferencias y captar sinópticamente la gramática del lenguaje. Wittgenstein no aspira a conformar un lenguaje ideal, pero sí a reducir el uso metafísico en contextos de investigación formal y no formal. Por otro lado, la idea de que para lograr claridad acerca del significado de un concepto hay que buscar el elemento común en todas sus aplicaciones, ha sido una gran dificultad para toda investigación pedagógica y educativa.

Es imposible jugar un juego de lenguaje sin tener en mente su carácter gramatical. En tanto se aplican las reglas en concordancia con nuestras convenciones lingüísticas, no en un proceso privado o cerrado de antemano. Sabemos que el lenguaje procede de acuerdo a reglas. La gramática nos permite comprender el significado, el juego de actuar con palabras hace posible la conexión entre lenguaje y realidad. El lenguaje está sometido a reglas y eso pertenece a la gramática. Los significados se aprenden como una regla tiene que aprenderse, ya que fija la posición de los conceptos. Sin perder de vista que la función y el empleo de las palabras no se nos presenta tan claramente, es necesario un trabajo de análisis en profundidad, de detenernos a considerar qué tipo de descripción y uso hacemos de ellas. Porque será central en cualquier investigación un uso claro del sentido y el significado de los términos que lo conforman.

Si estudiamos el lenguaje es precisamente porque Wittgenstein hace posible converger muchas líneas de pensamiento, sin extraviarse en la investigación. La noción de juego de lenguaje tiene un carácter analítico que posibilita una gramática en profundidad (*tiefengrammatik*). Wittgenstein como Saussure usan el término tradicional de gramática de otra manera y *reorientan la perspectiva del lenguaje para el siglo XX*, que consideramos va mucho más allá del siglo. La gramática se introduce en la tradición occidental originariamente conectada con la escritura y sobresale su aspecto formal, morfológico y de sintaxis. Pero no nos referimos a una gramática ordinaria de los libros de gramática escolar. Wittgenstein vio las reglas del juego teniendo un carácter gramatical “*if there are no rules there is no game*” “sí no hay reglas no hay juego” La gramática y sus reglas son nociones que proceden de su formación como *back ground* europeo.

Los lenguajes son juegos jugados de acuerdo a reglas. Seguir una regla (*regeln folgen*) aparece como una condición sustancial de los juegos. Nuestro autor opone la noción viva de los juegos de lenguaje, respecto a la tradición estática del lenguaje y a las estructuras fijas. Wittgenstein rechaza el lenguaje en términos de categorías irrevisables. La investigación tiene la finalidad de aclarar nuestros pensamientos, pero también de observar las reglas de la gramática, que no están formuladas en un manual. **¿Es posible preguntarnos si contamos con una gramática pedagógica a la manera que propone Wittgenstein?** O, contamos sólo con una gramática formal, o si ¿hay una incomprensión de la gramática y de su sistema de reglas? Lo importante es sacar a la luz y hacer explícitas las reglas de la gramática, aclarando el sentido de nuestras expresiones. La investigación gramatical es la propuesta para la investigación pedagógica, es decir, investigar la gramática de un concepto que nos permitirá ver su uso y significado en acción. Ello es necesario, precisamente porque la gramática que propone Wittgenstein no es accesible a la observación directa, ya que no hay aplicación *espontánea* de conceptos.

El efecto de comprensión de un concepto no salta a la vista. No es difícil observar, por ejemplo, la mala aplicación de la noción de aprendizaje al recurrir para su comprensión a lo **interno** como una categoría clave de las diferentes teorías que se incorporan a la explicación pedagógica. A lo que pasa debajo de la piel, y no a lo regulado por las formas de vida. Wittgenstein en la sección 305 de las Investigaciones, señala que recordar no tiene

que ver con un proceso interno. No recordamos de manera aislada y descontextualizada, sino en conexión con palabras y acciones. De tal manera, que si aprendemos un juego de lenguaje, aprendemos no sólo estados mentales, comunicación o interacción lingüística, sino una operación activa sobre la realidad. El interés de plantear la importancia de los juegos y su gramática, no solo consiste en describir⁸ sino en transformar situaciones, de tal manera, que esto nos ayude a **construir** lo que tiene que ver con lo que falla en educación. Lo anterior está relacionado con la falsa idea de que solo vale la descripción fenoménica y no vemos la eficacia de la descripción gramatical.

Nuestra investigación en el campo de la pedagogía nos inclina al análisis del lenguaje, pero desde otra perspectiva que eche luz sobre la práctica pedagógica y educativa. Consideramos que los planteamientos wittgensteinianos se acercan mucho más a la comprensión de lo pedagógico, que la intrusión de la metafísica, que es lo que no cambia y que ofrece las mismas perspectivas de comprensión. Si nos planteamos problemas genuinos sobre la práctica pedagógica, éstos se pueden resolver mirando el funcionamiento de nuestro lenguaje.

Lenguaje y aprendizaje

El aprendizaje es un tema fuerte de los juegos de lenguaje que nos aporta Wittgenstein y que da pie a las acciones concretas que él llama, formas de vida. Los juegos de lenguaje nos permiten realizar movimientos significativos en la realidad, precisamente porque nos dan la posibilidad de llevar a cabo, análisis del lenguaje. Los juegos muestran precisamente que el aprendizaje no es un proceso lineal y ascendente que pueda garantizar de esa manera la adquisición del conocimiento. Si decimos que el aprendizaje es algo interno, estamos haciendo una mala aplicación del concepto. De tal manera, hemos reiterado la importancia de la aplicación de las palabras por su uso y en este caso aprender no es algo interno u oculto, sino al contrario está subordinado a prácticas objetivas y publicas. *Aprender está determinado por los juegos de lenguaje y sus reglas; y por*

⁸ En la página 244, sección 291 de las Investigaciones, Wittgenstein dice que, “Lo que llamamos <descripciones> son instrumentos para empleos especiales...”

actividades que son socialmente reconocidas. Sabemos que la educación es un desarrollo continuo en lo social, pero el aprendizaje de manera específica depende de los *juegos* y de sus *aplicaciones* en un campo y tiempo determinado.

Utilizamos el lenguaje para aprender y en sentido amplio, si entendemos el lenguaje entendemos el mundo. El mundo se diseña con el lenguaje, con palabras y prácticas; con actividades reguladas social y colectivamente. El lenguaje siempre va a la par de las prácticas sancionadas, pues lo que decimos está circunscrito por el uso y, por lo tanto, por la práctica. Estamos interesados por la conexión conceptual entre el significado de las palabras y las conductas contextualizadas de los usuarios del lenguaje. Foucault también nos convence de la no-relación uno a uno entre las “*palabras y las cosas*”. No hay entre ellas ninguna correlación isomórfica que las defina, es decir, una palabra o concepto no va unido a una cosa de manera “natural”.

El lenguaje es considerado como la suma de los “juegos de lenguaje”. Wittgenstein sustituye la noción de proposición del *Tractatus* por su noción de *juego* como actividad regulada sujeta a reglas, presente en las *Investigaciones*. Si interrogamos ¿cómo se conciben los juegos de lenguaje? En un principio formando parte de los juegos de los niños cuando hacen uso de las palabras. De allí, que aprender a hablar es aprender a dominar más y más juegos de lenguaje. Por supuesto, los hay técnicos y con un vocabulario especializado. Nos referimos a estos últimos en tanto hagamos uso de palabras o temas vigentes, vivos; y no nos detengamos en nociones *a priori*, desvinculadas de la realidad a la que pertenecen. Wittgenstein insiste en decirnos que las palabras desconectadas de sus roles producen cortocircuitos conceptuales.

Es en las *Investigaciones Filosóficas* que la noción de los juegos está desarrollada y aplicada. Veamos las notas específicas que los caracterizan: un juego es un conjunto de signos aplicados de manera regular, en conexión con actividades que no son solo lingüísticas sino acciones involucradas en *formas de vida*. Citaremos algunas que caracterizan el pensamiento de Wittgenstein en las *Investigaciones*: describir un objeto, fabricar un objeto, relatar un suceso, hacer conjeturas, comprobar una hipótesis, cantar, actuar, adivinar acertijos; hacer un chiste o contarlo, traducir de un lenguaje a otro, suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar. El lenguaje forma parte de una actividad que puede

describirse. Sin olvidarnos que los *games* de Wittgenstein ponen en acción el aprendizaje como una actividad no en el sentido filosófico sino social y, en lo que nos interesa, lo pedagógico como *praxis*.

Cada juego de lenguaje (*sprachspiele*) tiene su vocabulario y acciones que le dan significado. Por ejemplo, un niño aprende el lenguaje conectado con alguna actividad, ya que el entrenamiento y la práctica son constantes para el aprendizaje, no se da uno desconectado del otro. Podemos aprender un juego observando cómo se juega. Como también se puede señalar algo mirando o escuchando; no obstante, no confundimos los juegos de lenguaje con una *pedagogía lúdica*, se trata de otra cosa. No es suficiente afirmar que en el proceso educativo hay una sujeción del individuo a la cultura, esta afirmación no nos describe los conceptos que necesitamos para empleos específicos. De este modo los juegos de lenguaje de la pedagogía deberían ser mucho más abarcativos en su contexto y relación con el significado y al mismo tiempo mucho más acotados. Necesitamos observar, describir y discriminar entre una proposición empírica y una gramatical, pues, las leyes de la ciencia no son omniabarcadoras y no se equiparan a las leyes del lenguaje.

Wittgenstein plantea que los procesos permanecen estáticos, mientras que el significado se mueve, ésta es una nota esencial de *los* juegos de lenguaje. El llevar a cabo investigaciones que conlleven prácticas y no solo un saber desarraigado de sus aplicaciones. El lenguaje se aprende en una comunidad lingüística y no a solas, de ahí, que los *juegos* estén asociados a formas de vida (*lebenswelt*) como actividades prácticas de los juegos. El lenguaje se relaciona con *formas de vida*, de ahí que el *aprendizaje implique necesariamente actividades diferenciadas y complejas*. El análisis de nuestras formas de expresión es importante, porque nos permite ver las diferencias y las semejanzas que se dan en los juegos lingüísticos. Las semejanzas entre los juegos lingüísticos son *parecidos o aires de familia*, estos parecidos pueden ser grandes o pequeños. Los juegos componen una familia y estos se superponen y entrecruzan, no se muestran aislados o en relación a un elemento común que los defina o caracterice. Las palabras tienen una familia de significados y esto es importante no perderlo de vista en nuestras investigaciones pedagógicas.

Los *juegos* ponen en acción el aprendizaje como una actividad vital y en uso. Aunque ahora hablamos teóricamente sobre los *juegos*, sabemos que necesitan jugarse una vez que se hayan establecido las reglas. Aunque, si “...decimos que se juega según tales y cuales reglas. Se aprende el juego observando cómo juegan otros. Pero un jugador puede extraer esas reglas de la práctica del juego”⁹. Una nota característica de ellos es que no son universales y van más allá de las definiciones a la manera en que las entendía Sócrates. Lograr jugar un juego de lenguaje no solo nos quita de viejos hábitos de pensamiento, sino que nos lleva hacer un esfuerzo. Pues, como afirma Wittgenstein en las *Investigaciones* “el lenguaje es un laberinto de caminos.” En el caso del aprendizaje éste se convierte en desarrollo solamente si está asociado a formas de vida; si muestra no sólo su facultad explicativa sino de praxis y de utilidad.

El lenguaje no tiene esencia, ya que buscar un centro es adoptar una posición simplista. Por ejemplo, a los niños no se les enseña la esencia de las palabras, lo que hay son juegos de lenguaje, ¿Cuál es la esencia del juego? no la hay, no podemos responder afirmativamente, únicamente existen *semejanzas de familia* entre los diferentes juegos, como el juego de aprender a contar y el juego de las operaciones aritméticas. Wittgenstein considera el lenguaje como la totalidad de los juegos de lenguaje. El niño aprende el lenguaje no a solas, ni de manera genética o desarrollista o innata; el niño aprende el lenguaje porque a éste le corresponden prácticas o juegos en contexto. Un niño aprende a hablar al aprender a dominar más y más juegos. “El niño aprende al creer al adulto”, la duda sobreviene después de la creencia. “Lo que creemos depende de lo que aprendemos”. El escolar cree en sus maestros y en sus libros de texto. Por ejemplo, un niño no aprende una noción filosófica de cuerpo, sino en su interacción lingüística con una comunidad que lo sanciona, es decir, no necesitamos definiciones para comprender como se emplea un concepto. Nuestro lenguaje nos permite comprender la experiencia y no buscar un “criterio definidor” relacionado con un “elemento común”; esto es sin dudar, una parte bastante esquemática de mirar la realidad.

⁹ *Ibidem.*, pág. 75

El lenguaje se aprende en una comunidad lingüística y no a solas, de ahí que los juegos de lenguaje estén asociados a *formas de vida*. En tanto que conocer el lenguaje es lo que puede decirse en contexto, en situación. Sin olvidarnos que las formas de hablar y pensar son potencialmente sustituibles. Los juegos son *praxis*, que hacen posible la construcción y la acción en contextos reales, no se juega sobre las excepciones o los signos que nadie comprende, pues el resultado sería “incomprensión incompañada”. La incomprensión del funcionamiento del lenguaje nos lleva a ilusiones gramaticales, como desviaciones del uso normal del lenguaje, y él no ver las diferencias en los usos es uniformarlos, de esta manera somos injustos con el uso de los conceptos. Por ejemplo, términos como “conocer” y “creer” que parecen sólo contrarios son excluyentes, y aparecen como correlativos en el aprendizaje.

La conexión y mediación entre *las palabras y las cosas* se establece mediante el reaprendizaje del lenguaje, a través de un aprendizaje genuino que sea aprehendido con una nueva gramática pedagógica. Los juegos de lenguaje de la pedagogía adquieren con Wittgenstein un carácter analítico y aclaratorio. No podemos adivinar cómo funciona un concepto o una palabra, es importante examinar y aprender sus aplicaciones. Sabemos que la incomprensión lingüística da pie a problemas en la construcción de teorías pedagógicas. No olvidemos que el lenguaje no es algo simple o autoevidente, cuando Wittgenstein se refiere al carácter práctico de los juegos, no está considerando el carácter empírico o fenoménico, no es a ello a lo que se refiere.

El lenguaje no es solamente un medio de comunicación, también posibilita desenredar nudos conceptuales, ésta es una idea que aparece en repetidas ocasiones en el pensamiento de Wittgenstein: **el poder desenredar el lenguaje con el lenguaje**. Por ejemplo, hemos señalado cómo aprender no es una experiencia privada de aprehensión psicológica, sino que es un proceso determinado por el lenguaje. y una cualidad del aprendizaje es precisamente su expresión y conexión educativa y social. Es por la gramática en su función clarificadora, que se considera el libro de contabilidad del lenguaje, que podemos comunicarnos y darle sentido y significado a lo que decimos y a lo que aprendemos. El aprender se ve, pero únicamente al mostrarse. Ligar el lenguaje a la realidad como forma de vida, como práctica asociada a un *juego*; o si se quiere, a un

dominio de saber no cerrado de antemano. ¿Aprender tiene un marco cognitivo? la respuesta es sí, y lo tiene en razón del lenguaje, es como poner la mente en lo que se hace. Esforzarse mentalmente es una metáfora de comprender el lenguaje y sus usos. Y de ninguna manera, significa bucear dentro de uno mismo. El significado de una palabra o de un concepto no se atribuye buscando dentro de uno mismo.

No hay que temer a recurrir a otra manera de aprender, aunque desconfiemos de que los juegos sean arbitrarios, sí hay regularidad en ellos y la significación yace en el uso. Buscar las respuestas en la filosofía sin discriminar y analizar sus teorías, nos lleva a un mar de imprecisiones y deslizamientos desconocidos. Wittgenstein se distancia de la forma tradicional de pensar filosofía en más de un sentido, precisamente porque le preocupa la disociación entre pensamiento y actividades como prácticas concretas. No hay juegos de lenguaje filosóficos, esto intentaría atrapar la actividad lingüística de los juegos de lenguaje en una teoría más, y nos llevaría a planteamientos no solamente circulares sino al fin no de la retórica filosófica, sino a la incompreensión y reducción del legado de Wittgenstein. Buscamos prácticas en los juegos de lenguaje y no sólo filosofía, para ello, tenemos toda la historia del pensamiento filosófico de occidente.

Los juegos de lenguaje que nos propone nuestro autor, no son como unos lentes que nos ponemos y luego podamos ver de manera wittgensteiniana la realidad. Hay autores que critican a Wittgenstein por dejar a un lado el pensamiento filosófico¹⁰, pero lo que él pone de manifiesto es que los juegos están asociados a formas de vida y dependen de ellas y no se construyen a voluntad o en una secuencia ordenada. Si nos empeñamos en entender el pensamiento de Wittgenstein como filosofía, será ante todo como antifilosofía tradicional, pues no hay un análisis último de nuestras formas de lenguaje; o el juego de todos los juegos de lenguaje. Lo que nos permite considerar una pedagogía filosófica, pero en la dimensión analítica del enunciado, es decir, sin aceptar acríticamente las convenciones filosóficas. El aprendizaje en sentido amplio apunta a la materialidad de una realidad acotada por el juego. Por ejemplo, podemos decir que la educación está arraigada a sus

¹⁰ Mencionemos el libro de Pierre Hadot, *Wittgenstein y los Límites del Lenguaje*. Este autor francés pone de relieve la importancia de la filosofía entendida como la variedad de los juegos de lenguaje; y al proponerlo no solo no comprende al Wittgenstein de las Investigaciones, sino que banaliza los juegos de lenguaje, pues olvida las *lebensform* o formas de vida que acompañan a los juegos.

prácticas como institución, pero ello, puede permitirnos dar cuenta de las formas de vida y de las prácticas que asocia. El lenguaje siempre ha sido el medio *princeps* para el aprendizaje. Es importante desidealizar el aprendizaje educativo con los juegos de lenguaje. Se requieren de múltiples estrategias para hacer frente a las contingencias del aprendizaje en la educación.

En suma, aprender no es ser enseñado de forma dogmática, no se aprende de una enseñanza incuestionable o de solamente revisar conceptos escolares aprendidos sin discusión. Los métodos para aprender dependen de cómo dirigir una búsqueda, que sea una investigación no desligada de la realidad y del contexto. De esta manera, podemos evitar prejuicios adquiridos ¿Nos cuesta renunciar a una teoría? Tenemos los juegos del aprendizaje que, nos permiten ejercitar nuestra actividad intelectual, y nos permiten describir la realidad. No nos bastan las definiciones, que en sentido amplio son sustituciones lingüísticas; y que además, no podemos atrapar la realidad sólo con un trozo de lenguaje, es importante abandonar la comodidad de ser usuarios relativamente ociosos de nuestro lenguaje. Tenemos los juegos que no apuntan a una racionalidad universal, no es ese su propósito, sino que nos invitan a participar en ellos. Cada juego, uno a uno, son algo a crear, a construir y no son algo dado; son *formas* de lenguaje que apuntan a la materialidad de una realidad acotada por el juego.

El juego de lenguaje de la comprensión

Wittgenstein se interesó por la condición del lenguaje aplicado en su noción de juegos; y que en sentido amplio son conceptos organizadores. Así, comprender un juego de lenguaje quiere decir que se es capaz de jugarlo. Sin dejar de lado que el aprendizaje y la comprensión del lenguaje, inician y se relacionan con la lengua materna, e implica, conocer las actividades que están asociadas a él, y también tomar parte en ellas ¿Cómo podemos discriminar un juego de lenguaje de otro? para distinguirlos tenemos que recurrir al criterio, que nos lo da la actividad y la práctica asociada con cada uno de los juegos. *El criterio es su aplicación* y no un referente abstracto o indescriptible, sino que sirve para algo y es

impersonal, ya que es un mecanismo objetivo de adscripción. El criterio es una noción nueva en Wittgenstein que se relaciona con el significado, y es variable porque es relativo a un campo vivo y en constante acción. Cabe preguntarnos, ¿cuáles son los usos del lenguaje?, ¿cuáles son sus criterios? Es importante considerar sus ramificaciones, matices, y desarrollos de las expresiones y las actividades que les corresponden. El lenguaje al expresar, no solo describe sino que nos remite al uso en la actividad correspondiente. Es así, que explicar el significado de un término o un concepto, determina su modo de aplicación. La imprecisión de la que se suele acusar al lenguaje no radica en su supuesta natural ambigüedad. Pues, utilizar una palabra o una oración o un concepto sin contexto, quiere decir que nos olvidamos de sus aplicaciones y, con ello, de las *formas de vida* en las que aparece.

Consideremos en este caso la noción de **comprensión** que es un verbo tan amplio como la noción de conocimiento, ya que cuando comprendemos podemos dar cuenta de algo, es decir, somos capaces de atribuir significado. La comprensión pone límites a la ambigüedad en el uso del lenguaje. No implica un solo movimiento lingüístico, pues comprender nos permite reconocer no solamente la conducta, sino al signo que la determina y que es parte del juego. La comprensión consiste en ver relaciones como conexiones. Es necesario precisar que no tenemos un único concepto de comprender. Si conocemos una expresión, eso equivale a conocer su función o lugar al interior de un juego de lenguaje. Si Wittgenstein inicia las Investigaciones, con una cita de San Agustín de las *Confesiones*¹¹, y también refuta en más de una ocasión la posición filosófica platónica del conocimiento, es sin duda, porque con ello se desvanece el mito de un vínculo secreto y esencial entre la palabra y los objetos.

Comprender bien un juego de lenguaje implica ser capaz de jugarlo y dar cuenta de las actividades asociadas con él. Así, las *formas de vida* que los acompañan, son objetivas y no subjetivas; y nos permiten estar al tanto de las modalidades de ser y de pensar la realidad social. Una noción genuina representa para Wittgenstein un movimiento en un juego de lenguaje y entonces podemos movernos lingüísticamente. Las nociones como comprender,

¹¹ En la parte I, de Investigaciones Filosóficas, Wittgenstein, cita a Agustín acerca de la discusión sobre si las palabras del lenguaje nombran objetos. Es decir, el tema de la nominación no agota la eficacia del lenguaje en uso.

pensar, interpretar, aprender, son necesarias reintroducirlas como juegos de lenguaje pedagógico, en relación a los diversos contextos y prácticas que éstas involucran. Es importante aprender a interrogarnos de otra manera sobre la materia pedagógica, en vez de la forma convencional ¿Qué significa comprender algo? ¿Cómo es comprender algo? Tenemos que preguntarnos, ¿cómo lograr pasar de la definición aislada a la práctica en uso? Y, poder echar por tierra definiciones fijas sobre “progreso,” “desarrollo,” “aprendizaje,” “conocimiento”, etcétera, ya que el lenguaje va siempre a la par de sus prácticas. El lenguaje es algo siempre en expansión, por ello, tenemos los juegos que necesitamos, así como una representación perspicua de las palabras.

Los *juegos de lenguaje* hacen posible que una noción sea entendida de manera mucho más abarcadora, contextual y praxiológica. Para Wittgenstein interpretar es una acción, un procedimiento, es hacer otra lectura, pero es importante describir antes que explicar, para poder comprender. A eso le llamamos analizar, pues, si tenemos demasiadas explicaciones en la cabeza, tal vez estemos descuidando lo más importante, las preguntas que en un campo determinado pueden plantearse. La comprensión es un proceso, una habilidad, un entrenamiento que se prueba en actividades concretas y en condiciones regulares. Comprender es algo preciso en el *lenguaje de los juegos*, no es una palabra ambigua, sino el efecto de la descripción que conlleva implícita una actividad correspondiente.

El riesgo al intentar hacer movimientos teóricos sin comprender es quedar atrapado en un caos. Esto sucede si hacemos caso omiso de la gramática del lenguaje y de las *formas de vida* en las que se muestra, pues no es solamente competencia lingüística sino *praxis*, y este es el criterio para determinar *formas de vida*. Wittgenstein recomendaba analizar cómo una palabra se mostraba en el uso y no dentro de uno mismo o por medio de lo que suele llamarse introspección. Evitaba buscar lo genuino u original en un “proceso interior”, ya que el sentido común es discutible al no tomar en cuenta la gramática en profundidad del lenguaje. De este modo la comprensión no es algo sencillo o mecánico, pero sin duda, da lugar a un aprender auténtico, que tiene una conexión directa con verbos como conocer y significar. El riesgo es dejar pasar un juego sin comprenderlo. El conocimiento no es posible transmitirlo como definitivo. El mismo concepto de ciencia es histórico y está

sometido a revisión. Sin olvidarnos que hay una epistemología depositada en el lenguaje, es decir, formas de conocer el mundo con el lenguaje. Hay epistemología depositada en un concepto en tanto su aplicación.

Aprender está ligado al lenguaje y así se construye su comprensión, como puede ser la comprensión de un cuadro, o una pieza musical. Por supuesto, no es la misma comprensión en cada caso, pues está determinada por *el juego de lenguaje* al que pertenece. Es sustancial poder decir, “leo una oración y la comprendo”. La comprensión no es algo interno y espiritual o algo que no pueda exhibirse o demostrarse. El término “comprensión” pertenece al simbolismo, es como hacer una imagen de lo escrito, solo que de la imagen a la que remite la palabra. La comprensión es un dominio, “la aplicación continúa siendo un criterio de comprensión”¹² A la pregunta ¿cómo sé que comprendo? debemos considerar que comprender no es un proceso psicológico y particular sino la consecuencia de una descripción, de una explicación dada. La comprensión es el asentimiento de algo que creemos y conocemos. De tal manera, que *educare es praxis* al lograr comprender y aprender por medio de los juegos de lenguaje. Recordemos que la comprensión para Wittgenstein se despliega y se pone en juego, por ejemplo, en el hablar. No es algo especial o, el efecto de un estado interno inaccesible para los demás.

Quién comprende, por ejemplo, el uso de la negación en lógica, sabe que la doble negación da lugar a una afirmación ($\sim\sim P$ significa que P). Seguimos las reglas de la lógica del lenguaje y sabemos que el signo por sí mismo no nos dice nada, sino solo su aplicación en uso y en contexto. Veamos la afirmación “lo verde y lo rojo no pueden ocupar simultáneamente la misma porción espacio-tiempo”, ya que forma una contradicción. Afirmar que “a” es rojo y “a” es verde a la vez, forma una contradicción, y todas las contradicciones son falsas en el lenguaje y son un error. Una contradicción siempre será falsa en todo sistema posible. No obstante, las contradicciones son parte integrante de nuestro simbolismo. La lógica no puede chocar con su aplicación pues, está depositada en el lenguaje. Es previa a toda experiencia y se ocupa del mundo y no de los objetos sensibles. Consideramos que la lógica posee un carácter normativo, no descriptivo, y también nos enseña a no rebasar índices de significación. No podemos ir más allá de la

¹² *Ibidem.*, pág. 149

lógica y su sentido, ya que nos es necesaria y es omniabarcadora. Por ejemplo, la forma de la tautología ($a=a$) o una contradicción ($p\&p$) las conocemos por su forma lógica; no es contradictorio un enunciado por lo que a mí me parezca, ni será una tautología lo que alguien declare. La lógica está depositada en nuestro lenguaje, así que la comprensión del sentido del lenguaje no se basa o se determina por el conocimiento empírico o el común e equivocado recurso de lo mental.

La noción de comprensión es clave en el lenguaje y en el aprendizaje. Wittgenstein hace hincapié en que la incompreensión del lenguaje produce errores, que podemos y debemos superarlos. De tal manera, que si estamos atrapados en la red del lenguaje, no supongamos que es el resultado natural de la realidad. Reflexionemos, por ejemplo, en la idea común de suponer que lo mental es siempre algo interno en los hablantes y que además es inaccesible para los demás. La idea de interioridad o de proceso interno, aparece en los discursos sobre el aprendizaje; esta idea hay que analizarla en profundidad. Entendemos a la educación como desarrollo continuo, como *bildung* que es la siempre inconclusa **formación**, configuración o construcción de uno mismo, pero no es así, en todas las teorías pedagógicas¹³ que se ocupan de otros temas. De ahí, la importancia de afirmar que de la comprensión se sigue la interpretación como un recurso que modifica. La aplicación es un criterio de comprensión, de entender algo que es como “dominar” una técnica.

La comprensión en pedagogía se ha tomado limitadamente como un proceso interno, mental y de ahí, han surgido problemas en el planteamiento de temas, y en las maneras de abordarlos. Wittgenstein es categórico al respecto, “no hay comprensión subjetiva”. Comprender se despliega y se pone de manifiesto en el hablar. En su *Gramática Filosófica*, en la sección 10, Wittgenstein afirma que, “comprender una palabra es poder aplicarla”. Esto se refiere a su uso en un contexto, en un juego de lenguaje determinado. Las palabras solas no son autorreferenciales respecto de su significado y no requieren necesariamente de una teoría. Los diccionarios no nos sirven para comprender el uso de una palabra o de un concepto. Que identifiquemos a las palabras en un diccionario no nos dice nada sobre su aplicación.

¹³ Es importante plantear que el lenguaje no es una racionalidad privada, que al parecer se presenta en las ciencias cognitivas o ciencias que se ostentan como “verdaderas”. Puesto que no todas las afirmaciones tienen un contenido cognitivo.

Insistimos en considerar a la comprensión como correlato de la explicación. El malentendido se da en la discordancia en el uso del lenguaje, ya que “la comprensión se consigue a través de la explicación; pero también mediante el entrenamiento”¹⁴. No comprendemos con las orejas o con el cerebro; el comprender está a la vista, mediante el entrenamiento y la regularidad en el aprendizaje. Comprender no es un estado mental al que debamos recurrir sino que se produce en el lenguaje. De esta manera el **significado** es tal, por la manera en que funciona en el *juego*. No vamos por la causalidad física sino por el significado como operación en el lenguaje. Sí comprendemos una oración comprendemos el lenguaje. Porque si comprendemos sabemos cómo continuar, y eso es aprendizaje. Comprender no es solamente un reporte de experiencia o algo que sucede al interior de nosotros. Así, como la adquisición de conocimiento se muestra en el lenguaje, comprender nos permite actuar, es decir, movernos en el lenguaje. Wittgenstein nos plantea el fin de toda teoría ingenua sobre la comprensión, como si esta fuese un chispazo al interior del cerebro y no el resultado de una explicación. Hay tantas formas de comprender, como juegos de lenguaje que podamos construir.

Los juegos de lenguaje modifican y producen comprensión, pues permiten aprender la experiencia y ubicar el conocimiento como práctica. Si la institución educativa define lo que es aprender, de una manera estricta y fija, entonces no permitirá movilizar el concepto. Es importante interrogarnos ¿cuáles son los juegos que deseamos jugar en el ámbito educativo? no sólo en la investigación sino incluso en la práctica escolar. Nuestra propuesta es que requerimos de una **comprensión pedagógica**, y lo lograremos en la medida en que podamos ver cómo funcionan los conceptos, en el lenguaje que utilizamos en contexto y como prácticas de los diversos juegos que las conforman. Vemos a la comprensión como una herramienta pero no como una exigencia de haber descubierto una esencia. Hay actividad intelectual cuando comprendemos qué hacemos con las palabras y ello, nos permitirá significar la realidad de manera eficaz.

Digámoslo así, vamos con la fuerte corriente que nos impone el lenguaje puesto que no podemos ir contra el lenguaje. Probablemente consigamos decir como Heidegger que el lenguaje habla al hombre. Tenemos una incapacidad para salirnos del lenguaje o para

¹⁴ Wittgenstein Ludwig, Zettel, pág. 35, Secc. 186, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO 1985

compararlo con alguna otra cosa. El lenguaje no lo concebimos como una cárcel o una jaula de la que tendríamos que huir, sino lo contrario, tenemos la posibilidad de habitarlo y de servirnos de él para apresar la realidad que nos rodea.

Conclusión

Los juegos de lenguaje y sus formas de vida, no son nociones particulares y cerradas sobre pocos temas; al contrario, nos invitan a salir del laberinto del lenguaje, en el sentido de encontrar algo central y sustancioso, *significado y acción*. En la enseñanza Wittgensteiniana la conexión entre lenguaje y acción es directa, ya que el lenguaje se refiere a actividades socialmente reconocidas. De tal manera, que no hay tal cosa como acción humana, por una parte y lenguaje por la otra. Es muy probable que nos equivoquemos, cuando sobreponemos nuestros prejuicios a la investigación gramatical del lenguaje. Es como buscar una impresión visual por medio del tacto, pues buscar de esa manera nos desconcierta, y dificulta la comprensión en el campo pedagógico. No olvidamos que la acción humana es la acción de un ser lingüístico. De ahí, que los juegos de lenguaje nos muestren la diversidad de la acción humana.

Lo que nos interesa en un concepto es su aplicación en contexto, ya que ninguno de ellos nos lleva en solitario más allá de sí mismo. Según Wittgenstein, estos no pueden ser aprendidos solo señalando, a la manera de San Agustín, sino que deben entrar en un juego de lenguaje. No rastreamos el mismo significado en todos los juegos. Si no nos preguntamos qué implican estas actividades en situaciones dadas, seguiremos haciendo alusión a teorías que siempre necesitarán de múltiples interpretaciones, aunque el significado de una palabra se produce en el lenguaje, dar un nombre presupone un *escenario* para que aparezca como un movimiento genuino en un juego de lenguaje. Es decir, asignar un nombre no es suficiente para determinar el significado, como ya se ha reiterado.

En la sección 383, Wittgenstein señala que “no analizamos un fenómeno (por ejemplo, el pensar) sino un concepto y por tanto, la aplicación de una palabra. Por ello,

puede parecer que lo que hacemos es nominalismo. Los nominalistas cometen el error de que interpretan todas las palabras como nombres o sea no describen realmente su empleo...”¹⁵ El significado por el uso es la propuesta de Wittgenstein para escapar de los empleos solo abstractos de las palabras o de los conceptos. Por ejemplo, “entender” no es una vivencia indefinible sino que se aplica en relación con su uso. Las palabras como, “entender”, “aprender”, “comprender”, “interpretar”, “explicar”, no tienen un significado fijo que se tome y luego se aplique a todos los discursos. Sino que tienen semejanzas de familia o parecidos de familia. Afirma Wittgenstein que, al hablar de los juegos, no basta decir que todos lo son y que tienen eso en común, “_No digas: <tiene que haber algo común a todos ellos o no los llamaríamos “juegos”>_sino mira si hay algo común a todos ellos._ Pues, si los miras no verás por cierto algo que sea común a todos, sino que verás semejanzas, parentescos y por cierto toda una serie de ellos.”¹⁶

Los *juegos* necesitan jugarse una vez que se hayan establecido las reglas. Aunque, sí “...decimos que se juega según tales y cuales reglas. Podemos aprender el juego observando cómo juegan otros. Pero un jugador puede extraer esas reglas de la práctica del juego”¹⁷. Lograr jugar un juego de lenguaje no solo nos quita de viejos hábitos de pensamiento, sino que nos lleva hacer un esfuerzo. Una nota característica de los *juegos* es que no son universales y van más allá de las definiciones, a la manera en que las entendía Sócrates que prefigura para nosotros el espíritu imperecedero de la reflexión, y de la puesta en *juego* del pensamiento.

Hemos mencionado que la conexión entre lenguaje y acción es directa y la idea de que el lenguaje representa¹⁸ la realidad es por lo menos redundante. Detrás del lenguaje no hay ninguna realidad o esencia misteriosa por descubrir. Tenemos que salir de las discusiones tradicionales, particularmente de binomios muy establecidos como, “forma y contenido”, “apariencia-realidad”, “empirismo-idealismo,” etcétera, que son fórmulas que también están en la teoría pedagógica. Es indispensable replantearnos nuevas preguntas y

¹⁵ *Ibidem.*, pág. 285

¹⁶ Wittgenstein, Ludwig, *Investigaciones Filosóficas*, pág. 87, UNAM, EDITORIAL CRÍTICA

¹⁷ *Ibidem.*, pág. 75

¹⁸ La racionalidad como representación ha permeado toda la filosofía de Occidente con el nombre de Kant e influyó ampliamente en diversos campos interpretativos, morales y culturales. **El lenguaje no representa la realidad es la realidad.** La oposición entre apariencia y realidad o forma y contenido, son tan antiguas como metafísicas y repercutieron durante largo tiempo en el campo de la educación.

para ello, requerimos comprender e interpretar de otra manera. La clásica confrontación sujeto/objeto, por ejemplo, puede ser enriquecida favorablemente por los juegos de lenguaje. Si las teorías giran alrededor de la imagen del sujeto y el objeto, entonces permanecen adheridas a cuestiones referentes al escepticismo, el idealismo y el realismo, y demás.

Necesitamos desidealizar el mundo, no volver a los lugares comunes entre apariencia y realidad. Por ello, los juegos de lenguaje funcionan como herramientas que sustituyen y logran aclarar los viejos léxicos de teorías estancadas. Es posible tomar en cuenta que los teóricos clásicos se puedan oponer a dar nuevos significados a los conceptos que suponen ya diferentes usos y prácticas. No olvidemos que un concepto o una palabra se va enriqueciendo con su uso o aplicación o al contrario puede caer en desuso hasta su inutilización. Tenemos problemas conceptuales cuando tenemos prejuicios sobre el funcionamiento del lenguaje. Consideremos el caso de la filosofía, sabemos que ésta no arriba a verdades inexpugnables o es el aval de toda la verdad. Es probable que la filosofía conserve las mismas preguntas y lo que cambie sean las respuestas. Se hacen preguntas sobre la verdad, la estética, la ética, la política. Pero no buscamos planteamientos que se impongan sobre la pedagogía sino que establezcan formas de relación o conexión pertinentes. Es posible partir de una situación dada en la realidad y no es necesario inventarla. Como no es necesario inventar un lenguaje artificial que surja desarticulado de sus prácticas. Por ello es importante renunciar de manera definitiva a las ilusiones gramaticales.

Hacer pedagogía a la manera de Wittgenstein es radicalmente opuesto a las categorías de cualquier sistema tradicional. Si la existencia es histórica de manera esencial, no hay manera de superar el lenguaje y acceder por otra vía al todo de la realidad. Lo que concebimos como el mundo nos está dado por el lenguaje. La historicidad de nuestro lenguaje nos permite suscribir la sección 5.6 del *Tractatus* “*Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo*”. Así, como los *games* de las Investigaciones, de

Wittgenstein significan los límites del sentido¹⁹ y de lo que puede ser jugado en el lenguaje. El lenguaje y la sociedad son campos inseparables, precisamente porque es en lo social que se aprenden las formas de vida y de ello, cabe extraer premisas no solo interesantes sino útiles para la investigación pedagógica.

No podemos ignorar, por más tiempo, la propuesta del método de Wittgenstein de los juegos de lenguaje y sus prácticas asociadas. Si tratamos de encontrar un único método que resuelva todos nuestros problemas, no solo esto representa una fantasía filosófica sino también pedagógica. Wittgenstein al intentar debilitar formaciones dogmáticas en la teoría, no solo las denuncia, sino que a su vez nos proporciona la estabilidad que necesitamos entre lenguaje y significado. Consideramos que la utilidad de los juegos coincide en más de una forma con la pedagogía contemporánea. Así es, que Wittgenstein nos hace reflexionar en este campo de una manera puntual. Esta es precisamente nuestra tarea, el mostrar la necesidad de un método que no solamente es un reto asumir, sino también un avance para la pedagogía, pues permitirá al pedagogo utilizar nuevos instrumentos en la investigación del campo que le es propio.

Cuando planteamos la idea de *construir el pensamiento*, esto quiere decir mejorar con los juegos de lenguaje y sus *formas de vida*²⁰ asociadas, nuestras actividades prácticas en la investigación pedagógica. **Construir** o crear juegos avala la eficacia y validez no universal sino real de una práctica socialmente sancionada, ya que no es suficiente que los juegos involucren distintos campos semánticos y conceptuales, sino que estos no sean solo investigaciones ociosas e inutilizables. La noción de <crítica> es usada a la manera de Kant, como una investigación de los límites propios de nuestro lenguaje. El límite está trazado desde el lenguaje y no por la particular voluntad de algún hablante. Es posible afirmar que Wittgenstein lleva a cabo una profunda revisión crítica no solo de su obra anterior el *Tractatus* sino que refuerza los cimientos de lo que será su obra *princeps* las *Investigaciones*.

¹⁹ Cito a Wittgenstein en las *Investigaciones*, “cuando se dice que una oración carece de sentido, no es como si su sentido careciera de sentido. Sino que una cierta combinación de palabras se excluye del lenguaje, se retira de la circulación”.

²⁰ En la sección 19, pág. 31, de las *Investigaciones Filosóficas*, aparece por primera vez la noción de *forma de vida*. “E imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”.

La crítica analítica de Wittgenstein *construye el pensamiento* en tanto nos libera de las formas paradigmáticas e idealistas que se anteponen a la investigación. No hay un modelo de universalidad que escape al autoritarismo, y es relativamente fácil caer en él, ya que tenemos miedo a la carencia o a que algo nos falte. Por ello, es oportuno señalar que una descripción nos sirve en el análisis como una herramienta y no como una exigencia de buscar esencias últimas; que nos den certeza o nos lleven a buscar como en la metafísica “la unidad de lo múltiple” o verificaciones misteriosas permanentemente por descubrir. Así, no es difícil que los juegos de lenguaje obstaculicen a los lenguajes ideales.

Es importante considerar que la pedagogía permite distintas formulaciones o enfoques y que en sentido amplio el impacto de las preguntas que se hacen en éste campo puede ser más relevante que sus soluciones. Es así, que los juegos de lenguaje de Wittgenstein nos permiten dejar de habitar puntos de vista absolutos. Y, liberar los prejuicios que podemos mantener en la investigación pedagógica como prejuicios metodológicos. Los juegos de lenguaje marcan la dirección de una búsqueda en una pluralidad de usos y contextos lingüísticos. Si una persona, por ejemplo, no logrará jugar el juego de lenguaje de las sensaciones; miraría como dice Wittgenstein su vida psicológica sin entenderla. El reconocer una actividad implica estar inmerso en un juego. Como en una práctica, el saber emplear las palabras como herramientas en el lenguaje. El reto es precisamente que su empleo no se nos presenta claramente. Por ejemplo, el dolor es un estado de conciencia, la comprensión no. La comprensión no la siento en el cuerpo como el dolor, sino es por medio del lenguaje que puedo dar cuenta de ella.

Capítulo II *Las formas ideales en Platón*

Del ideal del aprendizaje a los juegos de lenguaje

Las *ideai* son la herencia de Platón y las entendemos como *formas* que trascienden la vida individual y la temporalidad, pues se consideran las esencias de los objetos de la realidad y el conocimiento. Las *ideai* no son precisamente contenidos mentales sino que aparecen distintas al pensamiento, surgen eternas e inmutables, formas cognoscibles por la razón, que no son materiales, ni son objetos de sensibilidad; son *ideas* trascendentales como los arquetipos de las cosas. Las *ideas* y las cosas están distanciadas unas de otras. Platón interpreta el problema de la unidad en la diversidad y explica de qué manera un elemento es común a todos los objetos de la misma clase a eso lo llama *esencia* y es importante en filosofía, es decir, aquello que hace a una cosa ser lo que es, su nombre, su condición, su naturaleza, está condicionado por un factor eidético. Platón nos dice cómo trasladar el orden del mundo de las *ideas* a la materia. Sabemos que en el conflicto conceptual *la idea es un animal eterno*. Frente a la pluralidad y al cambio, la visión de Platón es la idea. Éste es el argumento clásico de Platón y de los neoplatónicos que separan pensamiento de lenguaje,²¹ La universalidad requerida por las *ideai* es polémica respecto de la noción particular de *juego de lenguaje*.

El Wittgenstein pedagogo al igual que Sócrates está más cercano al lenguaje y mucho más alejado de los asuntos metafísicos solamente especulativos, y eso nos permite plantearnos nuevas formas de entender el lenguaje, el pensamiento, la razón y el sentido de una investigación. La uniformidad que ofrece Platón es un criterio histórico importante, pero que produce patrones de aprendizaje que solamente logran dar cuenta de las débiles certezas en las que nos movemos. Esas certezas las llama *lenguaje ideal*. Los ideales tienen un punto de partida con Platón, pues son planteados de manera tautológica, como decir que

²¹ El doloroso proceso de llegar al conocimiento se muestra en el mito de la caverna descrito en el libro VII de la República de Platón. Ver desde lejos encerrados en una cueva, a los prisioneros atados que ven la pared del fondo. Allí hay dispuesto un fuego que proyecta la sombra de todos los objetos sobre la pared, que es lo único que los prisioneros ven: su *única realidad*. Es un mundo de reflejo, un conocimiento que se aliena en la conciencia. Condenados a no ver el conocimiento a la luz del día, éste es solo un reflejo de lo que no se deja atrapar por la mirada.

“es por la belleza que las cosas son bellas o por la verdad que las cosas son verdaderas”. Las formas trascendentales del ilustre filósofo griego, no son en un sentido gramaticales. Las verdades gramaticales no están en un manual o en una estructura lingüística superficial. Consideramos que la investigación pedagógica se ha asimilado de una manera esquemática a una gramática de libro que no hace explícito el sentido complejo de nuestra experiencia en el campo.

Ahora es tiempo de dar lugar a un estilo de investigación diferente en el campo de la educación y especialmente en la pedagogía. Y preguntarnos ¿cómo significan los conceptos en los *juegos de lenguaje* de la pedagogía? ¿usamos criterios de adscripción gramatical? Aristóteles manifestaba que lo más importante era la recta *paideia*, como la seguridad originaria en una cosa, la que nace de la familiaridad con la cosa misma, la seguridad del manejo adecuado de la cosa. Y aunque no se logra definir algo, siguiendo el antiguo esquema de género próximo y diferencia específica; podemos considerar que la posibilidad de la “*recta paideia*” nos la da la comprensión del uso y la aplicación en el lenguaje de cualquier signo o palabra. Nos interesa dar cuenta de los diversos niveles del lenguaje y su consecuente valor epistémico. En nuestra cercanía con el lenguaje y no con los asuntos metafísicos, inalterables y paradigmáticos.

La diferencia entre el *ideal en el aprendizaje* y los *juegos de lenguaje* es que en el primer caso, se intenta definir *ideales* como, *lo bueno, lo bello, lo verdadero*, temas clásicos de la filosofía y la educación, pero las acciones que se pretenden derivar de ellos, no revelan más que el estatismo de los conceptos. No son hechos consumados, son aspiraciones más que logros; su competencia cognitiva o cultural es la antítesis de los *juegos de lenguaje*. Los ideales asumen desde Platón una autonomía respecto del significado lingüístico. A partir de esto, nos interrogamos ¿operan los ideales en las teorías pedagógicas y en el campo de la educación? ¿Es la búsqueda incesante de una imagen perfecta? ¿O el mito que funciona? Es solo una forma *ideal, eine idealgestalt*, dislocada de su contexto y sin la praxis de una enseñanza genuina. El ideal²² tendría que encontrarse en

²² *Ibidem*, “El ideal tal como lo pensamos está inamoviblemente fijo.

No puedes salir fuera de él: siempre tienes que volver. No hay ningún afuera; afuera falta el aire _ ¿De dónde proviene esto?”. pág. 119, sección 103 de las Investigaciones Filosóficas.

la realidad, pero es algo fijo que nos lleva generalmente al malentendido. Es importante considerar que no hay un lenguaje estático y sí éste nos ha mostrado su imposibilidad, no es necesario darnos a la tarea de elaborar más teorías con categorías ideales. Ni tampoco nos confundimos al pensar que “hay conocimiento antes del conocimiento”, o que hay un “aprender genuino antes de aprender”, tampoco es necesario dar con un lenguaje con categorías ideales.

Sabemos que los prejuicios se oponen al conocimiento. Sabemos que no hay una sola manera de aprender, ni un sólo sistema educativo que aplicar. Así como no hay una sola dirección para guiarnos hacia un objetivo, podemos llegar a la meta desde diferentes lados y de múltiples maneras, jugando juegos de lenguaje. Afirma Wittgenstein, que no podemos enseñarle a nadie un juego que uno mismo no puede aprender. Es sustancial la demostración del juego y revelar así su uso. Recurrir a la acción es ir a la *praxis*, a la materialidad de los juegos. Si nos interrogamos acerca de **¿cómo se juega el juego del aprendizaje?** esto nos lleva a plantearnos qué vamos aprender, sin controlar el proceso del juego, y atender la dimensión pedagógica como una dimensión investigadora. El campo propio del conocimiento es la realidad, y de una manera amplia captamos la época con el pensamiento en una visión de conjunto.

Una de las críticas al *ideal del aprendizaje* es que recurre siempre a una estrategia que es la definición, pero en un sentido platónico. Por supuesto, que los conceptos construyen la realidad y el conocimiento, pero no deberían tomarse aislados, ya que nombrar algo no es un movimiento definitivo en el lenguaje, dice Wittgenstein, es cómo poner un rótulo a una cosa. Una definición es una sustitución lingüística, pero nombrar cómo definir, no supone aún una jugada efectiva en el juego de lenguaje. Es necesario recoger los usos lingüísticos y describirlos. Para Wittgenstein es indispensable no confundir el significado con el objeto. Para el platonismo los ideales son objetos, pero no olvidemos que las palabras se definen no las cosas. Es importante echar por tierra, que las cosas se definen por su esencia, y a eso se le llama equivocadamente conocimiento. Hemos reiterado que el significado no es siempre la referencia. Si creemos en ello, sin duda, tendremos que

enfrentarnos con nudos conceptuales y necesitaremos de un análisis gramatical en profundidad.

La realidad del aprendizaje de los juegos no se figura por esencias abstractas, sino en el caso que nos ocupa, por prácticas efectivas, pues aprender en sentido estricto quiere decir, no sólo definir conceptos, también consiste en discriminar los contextos de aplicabilidad. Los juegos de lenguaje rechazan las consideraciones abstractas que no son aplicables al lenguaje. Uno piensa de un modo particular cuando aprende algo. Por ejemplo, los usos del lenguaje se aprenden en cada caso, como las ideas, de dios, la memoria, el espacio, el tiempo, el pensamiento, etc., Para aprenderlos es importante verlos en sus contextos originales y pragmáticos. Wittgenstein nos enseña a ver diferencias y a captar sinópticamente la gramática implicada en el lenguaje.

No es la corrección del uso del lenguaje, lo que se alcanza con la gramática, sino lograr ver las diferencias que son aclaratorias y que nos permiten redefinir nuestras preguntas. Una manera común de proceder es hacer una separación entre el lenguaje, por un lado, y actividades a voluntad, por el otro. No es posible olvidar que nuestros conceptos no son alterables a placer, porque de allí se derivan, lo que Wittgenstein llama, cortocircuitos conceptuales. Las respuestas a nuestras preguntas las podemos encontrar en el lenguaje como *juegos de lenguaje*, que van más allá de aprender de memoria descripciones o estados. Por ejemplo, si estamos preocupados por la racionalidad, Wittgenstein plantea que la racionalidad que puede haber en el lenguaje conlleva mil juegos y contextos distintos. Tenemos también los juegos de lenguaje de la ciencia y su amplio campo de aplicaciones y *formas de vida*, es decir, de *praxis* científicas en contextos particulares.

Anteriormente mencionamos que las definiciones son sustituciones lingüísticas que nos informan no qué es algo, sino cómo es algo. No buscamos a la esencia como un mecanicismo, sino la aplicación de un concepto y aclararnos la gramática de una palabra. Es diferente preguntar ¿qué es la esencia del miedo? a ¿cómo es el miedo?, es diferente preguntarnos, ¿qué es aprender? a ¿cómo se aprende? Sí digo “tengo miedo” ¿en qué

género de contexto está? Las definiciones²³ son declarativas esenciales y parecería que valen solo para ciertos casos. Wittgenstein sigue la gramática del lenguaje al decirnos, “dame el contexto y te diré cómo lo usas”. No es lo común a todos los procesos lo que rige el aprendizaje, sino lo que está relacionado entre sí, de muchas maneras distintas. Una definición no es una explicación necesariamente verdadera, aunque en lógica del lenguaje las nociones deben estar definidas por propósitos evidentes, porque la lógica delimita lo decible en el lenguaje. El reino de la necesidad es la lógica. Recordemos que en lógica no hay experiencia, no hay objetos.²⁴

Nos interesa el sentido porque va en la dirección de la lógica del lenguaje y hace posible plantear por ejemplo, que “ser el padre de Juan” ó que $3 \geq a$, ó $3 \leq 5$ ó $3 \neq 2$ fija un orden que vale en un sentido, pero no en el otro. Si usamos definiciones y las aplicamos de manera general, no escaparemos al error o a la ambigüedad de la que tratamos justamente de escapar. Un alumno que escribe en el pizarrón diez definiciones distintas de la palabra “conocimiento,” no por ello está aclarando su pensamiento, ni jugando un *juego de lenguaje*. Al utilizar una palabra como ‘conocimiento’, ésta nos debe permitir ver sus aplicaciones y el contexto en el que está siendo usada. Lo importante es analizar *en profundidad* y no superficialmente, que describa su uso pertinente, y no solo recurrir a la sintaxis o morfología de la oración, sin lograr ver su uso en el contexto.

El pensamiento de Wittgenstein es estrictamente analítico y no dejamos de lado que el mito del aprendizaje puede ser el mito heredado de la totalidad. De la ilusión de que una sola teoría nos permita aprenderlo todo y abarcarlo todo o casi todo, es como poner el carro antes que los caballos. El aprendizaje se vincula a *formas de vida* y lo interesante es precisamente, que no se comprende en términos filosóficos. Tampoco se aprende desde cero, esto no quiere decir que nos inclinemos por un gradualismo casi darwiniano en pedagogía, al contrario consideramos el aprendizaje en el tiempo de la explicación y la comprensión. Pues, aprendemos de manera amplia de la música, de la pintura, de la

²³ Las definiciones son sustituciones lingüísticas, es decir, no son relaciones abstractas o irremplazables de los *juegos de lenguaje*. Por supuesto, que nos servimos de las definiciones, pero no son lo más importante del conocimiento y el simbolismo.

²⁴ El significado en el *Tractatus* quiere decir denotar un objeto. No es así en las *Investigaciones* que es una obra posterior y póstuma en la que el significado se determina por el uso. Wittgenstein considera que podemos llamar cálculos a los *juegos de lenguaje*.

escultura, de la danza, de los números y de las combinaciones entre ellos. Aprendemos de la historia y de la política, porque aprender es un hecho de cultura. La teoría por sí sola no nos dice cómo actuar.

Por otro lado, no es difícil observar todavía que el *ideal del aprendizaje* organiza su campo por acumulación de conocimiento a través de colecciones de información. Por ejemplo, el desarrollismo es un “modelo”²⁵ insuficiente que se toma por un proceso lineal controlado. Si pensamos de este modo corremos el riesgo de que métodos y problemas pasen de largo sin tocarse. Hay una multiplicidad de métodos de aprendizaje cuyo número no es un problema sino la imposibilidad de diferenciarlos. Cierta confusión en educación puede tener lugar, ya que es posible encontrar el método antes que el problema. Esto trae consigo un costal de deducciones falsas y de falsas salidas a preguntas que deben esperar a asimilarse al método, no es difícil ver que es un error mezclar métodos y problemas. Es un error de perspectiva adaptar el problema al método. Es importante describir, comprender y ver las aplicaciones antes de atribuir significado. Lo metodológico no es sin consecuencias, pues posee también implicaciones epistemológicas, que debemos considerar. La actitud crítica supone un método o criterio epistémico, que suspende las afirmaciones basadas en principios de autoridad y que problematiza la producción de certeza. El asombrarse es parte de la investigación y del método, y no tomar un enunciado como evidente o lo que es peor como autoevidente. Inquietarse por una pregunta genuina nos impide equivocarnos, al creer que entendemos una pregunta, por el simple hecho de representar lo que es el caso.

Es relevante que la mirada pedagógica organice el espacio praxiológico y al hacerlo construya el pensamiento para nuestro siglo. No es solo una cuestión de cómo iniciar algo. Recordemos que para Hegel, como para Nietzsche, la realidad es substancialmente resultado no hay predilección por los comienzos. Consideramos que el método no es un dispositivo que deba reiniciar invariablemente de la misma manera y de forma mecánica cada vez. Pensemos en la formación (*bildung*) que es factor importante en pedagogía y que se plantea como una actividad que no es receptiva, sino que diseña la dialéctica del proceso educativo.

²⁵ El modelo en educación es relativo a la realidad. Representa una muestra, no obstante los buenos modelos logran proporcionar un conocimiento significativo de aquello que intentan considerar.

Dejemos a un lado la idea, de que podemos hablar de “materia prima” de nuestra experiencia, entendemos que no hay experiencia pura. No hay objetos últimos de nuestra experiencia, no sabemos qué es eso, y ‘pensar’ no es un verbo de experiencia, como tampoco supone experiencia privada. Esto es así, porque el lenguaje **no** es una racionalidad privada que se expresa en el pensar. Hay una idea común, de que pensar se refiere a ‘estados mentales internos’, que tienen lugar en la cabeza. Pensar no es algo privado e interno que luego se proyecta al exterior, esto representa una reducción de la gramática y un retorno al cartesianismo. De cualquier manera, es un escepticismo débil decir que, “nunca podemos saber qué hay en la mente del otro,” porque consideramos que es algo estrictamente exclusivo e indefinible; pero los juegos de lenguaje muestran que no es así.

Hay dos errores fundamentales en un método: uno, acerca de la naturaleza de la experiencia y otro, acerca de la naturaleza del lenguaje. Ni la experiencia es privada, ni las palabras adquieren significado de manera “natural” e inmediata. Lo que interesa en un signo es la gramática del signo. No solamente Nietzsche también Foucault y el mismo Wittgenstein no consideran el origen como un punto de partida natural para entender o comprender el significado de un término. La esencia no es la naturaleza como origen, bien al contrario es el uso vivo en el lenguaje. Partir de la cronología no es lo mismo que la historiografía, que quiere decir, observar de manera atenta, cómo se pasa de las bambalinas al escenario.

Si hay alguna tensión entre lo conocido y lo desconocido es la diferencia insalvable que existe entre un aprendizaje *ideal* desvinculado del contexto y el lenguaje *juego* como *praxis*. Aquello que se distingue entre una apuesta dinámica y otra estática en el dominio educativo. La ventaja es que un *juego en Wittgenstein* conecta pensamiento y lenguaje. De manera contraria, el *ideal en el aprendizaje* suele aparecer como una declaración congelada, mientras los juegos de lenguaje que propone Wittgenstein son el campo de batalla, la puesta en escena, el movimiento que requiere el conocimiento para darse. Los beneficios intelectuales de los *juegos* son, sin dudarlo, la interpretación y la comprensión que están del lado del conocimiento y que pertenecen a nuestro simbolismo.

Darse a la tarea de construir formas que preserven el *ideal en el aprendizaje* solamente logrará producir parcelas aisladas de saber, sin proporcionarle el contexto y el horizonte histórico en el que aparecen. El ideal no consiente cambio alguno, cegarnos por el ideal nos impide ver el fenómeno educativo. Los ideales formaron parte de los imperativos de la pedagogía clásica. No obstante, para el filósofo Derrida es poco posible romper del todo con la pedagogía clásica, porque nunca se rompe del todo con lo que nos precede “...pero que de plegarnos rigurosamente a ella, no tardaríamos un segundo en reducirnos al silencio, la tautología, la machaconería”.²⁶ Hegel plantea que cada etapa en el proceso educativo replantea la precedente. Por ello, es imprescindible resituar la noción de experiencia en el discurso pedagógico. Es así que, el ideal y la experiencia se excluyen, en tanto que la experiencia implica una elaboración compleja e insustituible. Y, por el otro lado, el ideal intenta funcionar de manera abstracta en el aprendizaje. Los juegos de lenguaje ponen en tela de juicio la idea esencialista de la verdad como autorreferencial, ideada como un punto fijo y desarticulada de los efectos de la palabra en el lenguaje. La idea no vive sola, vive con las otras ideas, tal vez esta sea una manera de recuperar lo enseñado por Platón. Por otro lado, la idea de realización y completud en el aprendizaje y la educación es un ideal siempre por alcanzar. Es importante considerar que el mundo simbólico viene en remplazo de las fantasmagorías imaginarias del ideal.

Nuestro autor opone la noción viva de los juegos de lenguaje, respecto a la tradición estática del lenguaje y a las estructuras fijas, pues rechaza el lenguaje en términos de categorías irrevisables. Wittgenstein llamará metafísica a todo aquello que está adherido al sentido común, a las definiciones rígidas como invariables históricas y a los argumentos esencialistas, entendidos como la búsqueda de la unidad de lo múltiple, etc., “Cuando los filósofos usan una palabra <conocimiento>, <ser>, <objeto>, <yo> tratan de captar la esencia de la cosa, siempre se ha de preguntar: ¿Se usa efectivamente esta palabra de este modo en el lenguaje que tiene su tierra natal? Nosotros reconducimos la palabra de su empleo metafísico a su empleo cotidiano.”²⁷ De esta manera, poder recuperar el sentido

²⁶ Derrida Jacques, *Otobiografías*, “La enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio” pág. 29 Amorrortu/editores 2009.

²⁷ *Ibidem.*, pág. 125 Sección 116

pedagógico y la constitución de la subjetividad, no solo escolar o académica sino en su cualidad investigadora.

No es difícil que la educación pudiera ser ideal cuando no nos da la forma de praxis, sino de teorías enredadas y con nuevos nombres. El ideal actualmente juega el juego de la realización, que es una manera de hablar de la condición social, entendida tal realización como formas de vida. Vemos como el idealismo fue una doctrina que se gestó sobre la diada apariencia-realidad. Pero que si seguimos esto sin interpretarlo, limitamos la expresión dialéctica de la teoría y el rendimiento de la investigación.

Ciencia y pensamiento en Wittgenstein

El pensamiento de Wittgenstein no se confunde con la ciencia, y para aclararnos tal diferencia, requerimos preguntarnos, ¿cuáles son las reglas de uso de los términos que empleamos? Pues, sabemos que es relativamente fácil la descontextualización y la falta de conexión entre palabras y actividades. Si nos ocupamos de “yo sé”, “dudo que”, “tengo la certeza”, nos referimos a sus usos en contexto²⁸, al uso del que surgen estas afirmaciones y otro será el uso filosófico, y la investigación en el quehacer pedagógico. Tengamos en cuenta, los cien años de ciencia del cerebro, es decir, de ciencia cognitiva que, sin duda, han influido en la pedagogía y en la educación actual. No obstante, consideramos que la mente y el cerebro no establecen una continuidad lógica ni tampoco empírica, pues, no hay un hueco que rellenar entre mente y cerebro. En términos wittgensteinianos, pertenecen a diferentes juegos de lenguaje y sus *formas de vida* son independientes. No hay leyes científicas que rijan eso que llamamos “pensamiento”. Pensar no tiene contenido de experiencia, no es ubicable espacio-temporalmente o causalmente. No existe una conexión directa entre procesos neurológicos e ideas o “contenidos mentales”. Hasta nuevo aviso, no hay configuración neuronal del pensamiento; y éste no está directamente conectado con las neuronas.

²⁸ Si alguien afirma que “puede ver con los dedos y ser ciego con los ojos”, podríamos pedir el contexto, ¡dame el contexto! o dime cómo lo usas. Puede ser el caso de un doctor que saca un objeto que bloquea la tráquea de un niño; o una persona invidente que se sirve de sus dedos para leer.

El cerebro es un órgano del cuerpo y la mente es el campo de operaciones de los contenidos mentales, del aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje. Sabemos que en la cabeza hay un cerebro, sangre, nervios y que se dan procesos eléctricos y químicos. Sería una completa pérdida de tiempo revisar el cráneo a alguien para encontrar allí conceptos. La mente está en el lenguaje mucho más que en la cabeza. Es una metáfora inadecuada decir que el cerebro tiene intenciones, es un sujeto el que tiene intenciones y no un cerebro. Insistimos en que la mente y el cerebro no son simétricos, si lo postulamos, olvidamos que nos comprometemos con cuestiones diferentes en un caso y en otro. Si hay alguna conexión entre ellos, es necesario demostrarla y determinar en qué juego de lenguaje tiene una semejanza. El identificar mente-cerebro hace por sí sola que lo que se deduzca de ello parezca verdadero, y esto es una ilusión de la mirada sobre su objeto. Es un desacierto hablar de la mente de manera reductiva, únicamente a partir de las actividades cerebrales.

¿Cuál es la conexión entre mente y cerebro? Por ejemplo, cuando el fisiólogo habla de “creencias” habla de cosas desemejantes a las que habla un psicólogo, la referencia es diferente en cada caso. Explican cosas diferentes y aunque usen la misma palabra, no dicen lo mismo. Precisamente por la investigación de su aplicación, de lo que Wittgenstein llama *gramática en profundidad*, o sea, describir el uso de signos y no nos tiene que decir cómo tiene que estar construido el lenguaje. Si convenimos en que la palabra “mente” no es el nombre de una cosa, cabe preguntarnos por la conexión entre mente y cerebro. Es importante admitir que los contenidos mentales no son simétricos a actividades cerebrales. Hacer girar lo mental en torno al cerebro reduce los estados mentales a estados físicos.

No hay una investigación cerebral de la conducta que caiga en el campo de la educación o de la psicología, a menos que nos refiramos a las neurociencias o psicologías científicas; que tienen un piso causal y que tratan de establecerse a través de leyes generales en su aplicación. En cualquier caso, la noción de aprender en pedagogía no hemos de buscarla en los pliegues del cerebro, sino en sus usos en el lenguaje y en sus prácticas asociadas. La idea de que la objetividad en pedagogía descansa en el desarrollo de la mente, si no es del todo falsa, es al menos imprecisa. Lo que se aprende depende de los contenidos de los programas educativos. Es de esta manera, importante considerar al lenguaje como una herramienta en la clásica dialéctica, enseñanza-aprendizaje.

El sistema nervioso es diferente a la mente. El fracaso de muchas teorías psicopedagógicas con contenido cognitivo, radica en equiparar estados mentales con el órgano del cerebro, y no se dan cuenta que no guardan una relación uno a uno, de correspondencia simétrica. Por ejemplo, deberíamos olvidar que educar y aprender no cambia ningún aspecto del funcionamiento cerebral. No se agranda o se extiende ningún lóbulo en el cerebro. Las nociones mente y cerebro no son simétricas ni se recubren una a la otra. ¿Podríamos figurar una conexión entre ambos?, si eso nos importa, tenemos criterios para justificarlo, pero ciertamente no sería solo una *petición de principio*.

Por ejemplo, lo que significa un recuerdo no está dado en los pliegues del cerebro. Es importante evitar que se produzca una actitud falsa en relación con la palabra. Menciona Wittgenstein que las palabras con las que expreso mis recuerdos son mi reacción de recuerdo, no es algo que se almacena en la corteza cerebral. ¿Podemos tener un recuerdo equivocado o impreciso? Sí, la memoria no es el juez de mis juicios. Usar una palabra y preguntarnos qué hacemos con ella, nos enseñará de qué manera comprendemos y en qué juego de lenguaje la aprehendemos. La posición empirista del recuerdo es defectuosa. El verbo “recordar” no es un verbo de experiencia. En las *Investigaciones*, se considera que nada de lo que sucede en el interior del sujeto, es relevante para la comprensión de lo que significa “recordar”. El recuerdo es siempre actual, no es hacer un viaje al pasado, ni traer el pasado al presente. Podemos usar la noción de Wittgenstein, de que un recuerdo es un retrato o imagen de una situación pasada. En el que el tiempo físico y tiempo vivencial se cruzan.

Hemos visto que Wittgenstein rechaza que lo mental sea algo interno y, por consiguiente, privado e inaccesible para los demás. La frase *nothing is hidden*, “nada está oculto”, se refiere a la imposibilidad precisamente del lenguaje privado. La noción o la palabra “pensamiento”, es inclusiva, es decir se refiere a deseos, recuerdos, creencias, etc.,. Ahora consideremos la noción de recordar, que no es igual a proceso interno o mental. La memoria no tiene la última palabra como expresión genuina de la realidad, ya que puede engañar al que recuerda, precisamente porque aparece con una aureola verificacionista. ¿Podemos evocar el recuerdo correcto? ¿Es posible que el recuerdo erróneo pudiera acudir a su evocación? El recuerdo cambia constantemente pero no nos damos cuenta del cambio.

De hecho cometemos errores de memoria, pues, ésta no es la “suprema corte” de la veracidad del recuerdo.

Un tema del que nos podemos ocupar de manera sucinta, está en el campo de aquellos que hacen neurociencia, que son neurocientíficos, no educadores o pedagogos y que no *juegan* en el mismo dominio discursivo. Aunque sorprende que traten de importar los resultados de sus investigaciones, sin casi ninguna mediación hacia la pedagogía y la educación. Nos referimos a los “progresos” de las neurociencias que, sin duda, seguirán su camino y lograrán consolidar una cosmovisión, y que la pedagogía sabrá interpretar desde su posición. Pero, no olvidemos que hasta nuevo aviso, aprender *es un juego de lenguaje que se define con una gramática* no con un paradigma de procesos neurofisiológicos. Aprender es ante todo pensar e implica una actividad, es una posición en el juego de lenguaje. Entre el orden del discurso y el aprenderlo, como en su ejecución hay un abismo. Que sólo puede ser superado por la **comprensión** que implica un movimiento en un juego de lenguaje.

La comprensión es un término técnico wittgensteiniano, que nos describe la acción y que nos dice, que solo así nos moveremos lingüísticamente sin vacilar, estamos frente a un desafío. Consideremos el concepto de “pensamiento” que no está vinculado a nada de lo que sucede debajo de nuestra piel. Señala Wittgenstein, que pensar es algo de lo que todos podemos ser testigos. Pensar, recordar, hablar, leer, escuchar, observar, son actividades que no brotan de actividades del cerebro, aunque esto nos cueste trabajo considerarlo en un primer momento. Si aclaramos la gramática de la palabra, en este caso de “pensar”, nos daremos cuenta que no es un verbo de experiencia, ya que no se comparan pensamientos como se comparan experiencias. Es necesario recurrir a una gramática que nos enseñe a ver diferencias y determinar conceptos.

Veamos rápidamente la seducción de hacer girar lo mental en torno al cerebro. A eso le llamamos identidad psicofísica, qué es una reducción de estados mentales a estados físicos.²⁹ La idea de conectar de manera directa, el pensamiento con los órganos del cuerpo

²⁹ Si este planteamiento avanza y se consolida, no es difícil que podamos asistir a la manera en que la neurofisiología intente cancelar a la psicología.

es a primera vista confusa. Es importante justificar tal conexión, es decir, tenemos *criterios* para la adscripción de pruebas. Preguntémosnos ¿cómo justificamos tal interconexión? ¿O, seguimos con la idea cartesiana de hacer síntesis de dos cosas diferentes, una material y otra mental? Nos equivocamos al tratar a la mente como la guía de las funciones del cuerpo. Si no hay equivalencias semánticas tendremos que abordar caso, por caso, siguiendo la gramática en profundidad del lenguaje, y así, determinar cuál es el juego de lenguaje que ambicionamos **jugar**.

La educación permite distintas formulaciones y enfoques, por ello, no podemos quedar cautivados dentro de una sola imagen. Nos interesan los juegos de lenguaje porque no responden a ningún ideal, tampoco al intento de hacer coincidir al hablante con una realidad cientista o solamente racional. Los juegos de lenguaje son cambiantes e imposibles de totalizar y su diversidad no implica relatividad, sino que llevan a parecidos o *semejanzas de familia*. Si nos ha interesado el pensamiento en conexión con aprender, es porque los signos en sí mismos no enseñan nada, sino solo en un dominio de lenguaje. En el dominio de un juego de lenguaje en conexión con otro juego de lenguaje; ligados a acciones o actividades que están en concordancia.

Por otro lado, la actividad de la mente es el pensamiento. Pensamos con lenguaje, porque pensar no es algo misterioso o escondido, los juegos de lenguaje son técnicas capaces de librarnos de confusiones que nos permiten ver aspectos y actuar en situación, es decir, en contexto. Esto no se logra con una visión holista o idealista de la realidad, que todavía se refleja en el aprendizaje. Todos estamos en contra de las explicaciones falsas, pero no es difícil que tengamos creencias injustificadas, que intervienen en nuestras teorías sobre el aprendizaje. Wittgenstein nos enseña cómo se juega el *juego* del aprendizaje, en contexto, en su *praxis* y en una realidad lingüística determinada. La palabra ‘aprender’ tiene una familia de significados. Las palabras no se traspasan para buscar algo detrás de ellas; esperamos respuestas a nuestras preguntas e investigaciones, pero no esperamos objetos que estén detrás y las sostengan de manera misteriosa.

Es equivocado suponer que a la mente le corresponde el atribuir significado, eso parece ser lo “común” a admitir. Pero no olvidemos que ningún signo nace con su

significado. Las palabras no son imágenes mentales. El significado depende de la práctica de su uso. La intencionalidad del lenguaje no es algo particular, interno o mental. Pues, el significado emerge con el uso en contexto y en una gramática en profundidad (tiefengrammatik). El significado es tal, sólo por la manera en que funciona en el juego. Si nos preguntamos ¿qué quiere decir que los conceptos carecen de entidad mental? lo primero sería considerar que la mente no es la que produce conceptos, ideas o palabras, como si fuesen habitantes autónomos, de un lugar que se llama “mente.” Un planteamiento es equívoco si produce malos entendidos en cualquier discurso o investigación. No dejamos de lado, que tenemos la posibilidad de aplicar las **reglas** para un concepto particular y analizar el contexto en el que aparece y no ir a bucear dentro de uno mismo.

Justificamos los usos de los conceptos en el lenguaje y no les buscamos determinaciones causales. La causa no tiene que ver con la noción de justificación. Consideremos que la causa se establece a *posteriori* por la experiencia. Nadie tiene experiencia de “causas”, no es ese el uso genuino de la expresión. Las explicaciones causales se refieren al modelo nomológico deductivo, que se usa para establecer conexiones y que es propio de las ciencias naturales. Por supuesto, que la noción de causa es legítima y tiene aplicaciones genuinas en el mundo empírico. Cuando preguntamos ¿cuál es la causa...? Dice Wittgenstein que tiene el sentido de preguntar ¿quién fue el culpable? Pero no hay más que analogías desorientadoras al creer que hay una relación entre ellos. En el lenguaje necesitamos estrategias conceptuales y no nexos causales, que están sobrevaluados en la investigación teórica.

Para Wittgenstein y sus juegos de lenguaje, aunque la noción de causa es legítima en ciencia y, por tanto, suele significar progreso, no se necesita aplicarla de la misma manera, como la fórmula *princeps* para aprender. Sabemos que no todo pensamiento es pensamiento científico. No olvidemos que las teorías son construcciones humanas y que no todas dependen de ideas de racionalidad. Necesitamos explicaciones conceptuales para la comunicación y las transmisiones de la enseñanza, no causales ni empíricas. Pero si insistimos en dar razones de tipo “causal”, es al menos necesario, explicar el uso y la aplicación en el discurso. Necesitamos aprender a discriminar las explicaciones causales que son diferentes de dar razones en el lenguaje. Si creemos que la raíz de nuestro

conocimiento está en la experiencia, es importante considerar que hacemos teorías sobre nuestra experiencia; en tanto que la experiencia no se explica por sí misma.

Un tema señalado de discusión es el **paralelismo psicofísico**, que nos lleva a errores en el aprendizaje y el conocimiento, es como suponer que aprender, o pensar, o comprender, o interpretar, se juegan de manera recíproca en el dominio de lo fisiológico. Wittgenstein se esfuerza en hacernos entender que **pensar no es algo fisiológico** sino lógico y gramatical. Hemos destacado, que en el campo de la ciencia se establecen principios generales de manera causal, es decir, se trata de establecer una relación causa-efecto. Pero en otras áreas esto no opera. Consideremos el siguiente ejemplo, “he visto a este hombre hace años; ahora lo vuelvo a ver, le reconozco, me acuerdo de su nombre. ¿y, por qué ahora debe darse en mi sistema nervioso una causa de este recuerdo?...³⁰ Probablemente porque buscamos en la conciencia como una racionalidad, y al hacerlo no dejamos de ser cartesianos. No es difícil que haya de acuerdo a Wittgenstein una regularidad psicológica, a la que no le corresponda ninguna regularidad fisiológica. Las funciones cognitivas de una persona son diferentes a las funciones cognitivas de la ciencia. Son funciones cognitivas: recordar, conocer, juzgar, pensar, creer, soñar, que no dependen exclusivamente de la ciencia o la biología. Por otro lado, las ciencias implican particularmente sistemas de regularidad causal, sobre las que enuncian sus leyes.

En esta investigación intentamos desidealizar el discurso cientista de nuestras investigaciones pedagógicas. En tanto, que la ciencia es una parte del conocimiento y no todo el conocimiento, se suele considerar a la memoria como un reservorio de impresiones que se guardan en algún lugar y que debe corresponder a algo físico, a una configuración particular y oculta en el cerebro, no obstante, el recuerdo que depende de la memoria no es ninguna visión real del pasado. En sentido estricto, “recordar no es vivir”, no volvemos a vivir otra vez lo vivido sino solo lo recordamos. En las Investigaciones, Wittgenstein señala que, “las palabras con las que expreso mis recuerdos son mi reacción de recuerdo”³¹ La memoria no es el gran juez del pensamiento.

³⁰ *Ibidem.*, sección 610, pág. 110

³¹ *Ibidem.*, sección 343, pág. 267

Wittgenstein y la teoría del dualismo cartesiano

El método analítico de Wittgenstein se orienta en relación de una lógica³² del lenguaje (*sprachlogik*) y una gramática y que nos permitirá tomar distancia y alejarnos, por ejemplo, de la analítica cartesiana que proviene de la idea de certeza de la propia existencia hasta el acto de pensar. Hay una diferencia en la pregunta del metafísico sobre ¿qué es la realidad? en relación a otra manera de interrogarnos, ¿cómo es la realidad lingüística a la que nos sometemos? El método analítico es la respuesta a esta pregunta, pero que se orienta de manera radicalmente diferente en un discurso como el de Descartes que en el de Wittgenstein. La relación causa-efecto o partir de lo conocido hasta llegar a lo desconocido o llevar lo imperfecto hacia lo perfecto, etc., hacen la gran diferencia con la metodología analítica wittgensteiniana. No olvidemos que la esencia del *cogito* es pensar y que para Descartes pensar es prueba de existencia.

El argumento es que si yo dejara de pensar dejaría de existir. El “yo” existe mientras se piense. El “yo” es igual a pensar o a estar consciente que son básicamente lo mismo, y si Dios es entidad *ex tempore*, que extiende temporalmente un acto de habla; yo y dios son los pilares del conocimiento para Descartes.³³ Extraer “yo existo” de “yo pienso,” no hace del yo una “cosa que piensa”. El famoso *cogito ergo sum* ha permeado el mundo no sólo filosófico con la supuesta racionalidad de la mente, sino también ha influido de manera considerable en la comprensión de la realidad social. El principio de una sobredeterminación mental sobre el cuerpo, ha sido entendido como la metáfora del piloto en su nave. Cuestión debatible pues, Wittgenstein critica la posición mentalista o

³² Recordemos que la lógica tiene una influencia muy marcada en la historia del pensamiento Occidental que va de Aristóteles a Quine.

³³ La certeza del *cogito* cae bajo el análisis gramatical, nos interesa el uso del pronombre “yo”, que no es un particular inferido o una noción autocontenida. El *cogito* no es realmente una tautología verdadera sino una conexión conceptual.

racionalista. El planteamiento cartesiano: que mantiene la oposición del binomio mente/cuerpo se implica en la correlación razón/experiencia, entonces ¿cómo salir del idealismo? La respuesta es una vez más, es una cuestión de método, pero no cartesiano sino wittgensteiniano, pues el cuerpo no es una entidad pasiva determinada por la mente. No podemos entender el “cuerpo” como un sobrante físico de la mente.

Con Wittgenstein podemos separarnos de manera definitiva del dualismo cartesiano³⁴ y de la tradición de la inercia de la realidad platónica y neoplatónica, que se ocupa en producir enunciados de tipo universal. Es importante hacer análisis del lenguaje, análisis conceptual y gramatical, no causal, ya que el lenguaje no es una ciencia. Ni tampoco es un mecanismo natural que se echa andar solo, sino que su función está en relación con la comunicación con otros hablantes en una comunidad lingüística. Wittgenstein señala que los conceptos que utilizamos son usos de palabras y no totalidades abstractas. Un juego de lenguaje representa una reacción contra el uso injustificado de la idea de <causa>. Wittgenstein encuentra la causa y la suprime, no podemos ver una investigación únicamente en términos de causa-efecto. Aclamar que conocemos una causa intuitivamente, nos hace preguntarnos y eso ¿qué significa?³⁵ Si bien el lenguaje tiene un lugar sobresaliente en esta investigación, no dejamos de lado que es ante todo, un sistema de signos, de palabras con diferentes usos y significados.

Para el cartesiano lo mental es la conciencia y si algo pasa por ella, entonces en correspondencia debemos tener noticia inmediata de ello. Es necesario no perdernos en el tema, lo mental no está al nivel de lo físico. **No pensamos con el cuerpo**, el ego no habita un cuerpo como un capitán su nave, es cierto que lingüistizamos la experiencia, pero esto no quiere decir que comprender sea un estado físico, pues, no sentimos el comprender, en todo caso como el pensar que, no es relativo a la experiencia, como lo son los objetos que pueblan el mundo. Comprender y pensar sí son actividades mentales pero no son

³⁴ La clásica división cartesiana ha influido de manera directa en la sobrevaloración de una *ratio* a todas luces de corte idealista e imprecisa para entender los *juegos de lenguaje*.

³⁵ *Ibidem.*, Investigaciones, sección 89, pág. 111. El interés por la causa no surge de plantear conexiones causales “...Nace no de un interés por los hechos del acontecer natural, ni de la necesidad de captar conexiones causales. Sino de una aspiración a entender el fundamento, o esencia, de todo lo que la experiencia enseña. Lo que está detrás, parece decirnos Wittgenstein, es que estamos en búsqueda de una ley general de aplicación de un concepto.

corporales, ya que no transcurren en lo interior del sujeto. A Wittgenstein le debemos la importante distinción entre decir algo y no decirlo³⁶, ambas posiciones tienen consecuencias teóricas y prácticas. Aun lo mental no lo representamos como si fuese un objeto interno y privado.

Para el cartesiano tener dolor inconsciente, por ejemplo, es algo inconcebible. Lo mental es por definición lo consciente y es aquí que radica justamente una gran imprecisión para adjudicarle realidad física a lo mental. Podemos discriminar la experiencia por la conciencia, pero la conciencia en tanto que intención sobre el mundo, no como algo fisiológico localizable. Es decir, describimos el mundo con el lenguaje no con la lengua u otra parte del cuerpo. Si bien es cierto que el cuerpo es pensado por la mente, también es necesario considerar que el cuerpo no es un resto de la mente. La racionalidad cartesiana otorga una libertad insospechada a la mente como productor de representaciones racionales.

Según el cartesiano las autoatribuciones nos deben dar conocimiento sin dudar. Decir “me duele”, ¿cumple el ideal cartesiano de certeza? Si Wittgenstein dice que la frase no funciona como descripción, entonces ¿cómo funciona? ¿Funciona como un grito? ¿Cómo una exclamación? Es así que, no se está haciendo ningún movimiento significativo en el lenguaje. El afirmar, “me duele” como una exclamación es solo una expresión, no comunica una verdad o un significado. Puesto que, no tenemos únicamente un uso privado de las sensaciones. Si algo ocurre en el cuerpo no necesariamente tiene su representación en lo mental. No siempre las sensaciones ofrecen conducta. Hay cuestiones en psicología que no les corresponde una experiencia en sentido estricto, es el caso de “querer decir”, “esperar”, “tener la intención”. La distorsión cartesiana nos impide ver que, no es el caso que “me duele” sea una descripción, por el simple hecho de decirlo; y que además sea absolutamente cierta, como si entrara de inmediato como contenido mental. Es necesario renunciar a las teorías de los dos componentes o planteamientos dicotomizados. Como es el caso del racionalismo formal cartesiano.

³⁶ Tendríamos que mencionar la sección siete del Tractatus “de lo que no se puede hablar hay que callar” una lectura es que si forzamos el lenguaje, lo que seguiría sería aún un sinsentido.

Los dualismos son un ideal, no solo porque muestran marcos teóricos definitivos sino porque también son discontinuos respecto a la producción de conocimiento. Al ser teorías fundacionales parecería que no hay nada que podamos agregar. Permanecerán inalterables y definitivas. El caso del cartesianismo aparece como una preocupación filosófica y entre nosotros aparece como una limitación metodológica, pues buscar una racionalidad ilustrada no nos da la certeza prometida, ni hace posible la certidumbre racional que Descartes nos propone. Tal vez, tengamos que decir con Derrida que cada método es una pedagogía destinada a formar a su lector; y en este caso, Wittgenstein nos propone volver al lenguaje sin perdernos en él.

Lenguaje, pensamiento y significado en los juegos de lenguaje

Wittgenstein considera que hay una incomprensión generalizada en el uso de la noción de pensar, porque creemos que es un proceso interno, en lugar de dirigirnos al uso del lenguaje. Los objetos del pensamiento no son cosas, el objeto del pensamiento no es un objeto sólido. Pensar no es un verbo de experiencia. Conocer sí es una actividad interna, pero interna al sistema de signos del lenguaje. La propuesta de Wittgenstein es plantear el pensamiento no como una mera especulación, sino como acción. Pensamiento y acción establecen una relación en un juego de lenguaje, que es fundamental en el campo de la investigación pedagógica. En las *Investigaciones*, Wittgenstein plantea que pensar no es equivalente a hablar aunque ambos estén íntimamente relacionados. Una máquina simula hablar, un loro repite sonidos, pero no piensan, pues no son usuarios del lenguaje. “Pensar” es un verbo complejo, se dice de muchas maneras, como hemos mencionado, el pensamiento acompaña nuestras representaciones sobre la realidad, porque es la realidad misma. El lenguaje y el pensamiento son difíciles de separar. El pensamiento se expande, se amplía y contribuye, por ejemplo, al desarrollo del aprendizaje. ¿De dónde sacamos la palabra pensar? del lenguaje cotidiano. De manera recíproca el lenguaje ensancha el pensar, que corresponde a la vida material. No hay conocimiento sin pensamiento y éste último tiene su asidero en nuestras actividades e intercambios lingüísticos.

El pensamiento y el conocimiento son correlativos, lo que quiere decir que se implican, aunque no todo pensamiento tiene la finalidad de conocer. Se afirma en la sección 428 de las *Investigaciones*, que “<el pensamiento> es un ser extraño, pero no nos parece extraño cuando pensamos”. Es probable que sea, por la numerosidad de prácticas que con él llevamos a cabo. **Es posible construir el pensamiento** si conservamos la ambición de comprender el lenguaje en su amplitud y complejidad. La *gramática en profundidad*³⁷ es una propuesta de Wittgenstein y nos advierte que una teoría es pobre al atribuir significado, si considera que únicamente nombrar es significar. No le damos significado a algo porque lo nombramos. Si algo nos enseña es que *el significado no es la cosa*. No es la cosa que <corresponde> a la palabra. Por ejemplo, no confundimos al portador del nombre con el nombre. Hablar del significado sólo sobre la base de objeto y nombre corresponde a una *gramática superficial*, demasiado pobre para conformarnos con ella.

El modelo objeto/nombre no agota el aprendizaje del uso de una palabra. Y, en un campo más especializado, el acuerdo en el uso de las palabras o conceptos no es el acuerdo en las opiniones, sino en un análisis en profundidad, a través de una gramática que lo permita. Tendemos a pensar que el significado es una propiedad compartida por todas las cosas denotadas por la palabra. No obstante, el significado por el uso, representa un gran cambio en la obra del segundo Wittgenstein y no debemos entenderlo como un *slogan*. El lenguaje es el fondo en el que se mueve nuestro *pensar* y nuestro *hacer*. Si Wittgenstein efectúa críticas³⁸ también construye con el lenguaje el pensamiento.

Las reglas de la **gramática** rigen nuestras prácticas lingüísticas, es por ello, que no basta utilizar nuestro aparato fonador para afirmar que pensamos, ya que también podemos pensar en silencio. Consideremos la economía del sentido en el lenguaje, no por hablar mucho se está diciendo algo, como hemos considerado, necesitamos la gramática para darle significado a nuestras palabras. Vamos del ruido del sonido a la articulación de las palabras en el lenguaje. *El lenguaje hace posible construir el pensamiento*. Por supuesto, que hay

³⁷ Por ejemplo, pensemos en la gramática de la noción de vida en biología, que es más amplia que la noción de vida humana.

³⁸ Adriano Fabris en su ensayo sobre El giro lingüístico: hermenéutica y análisis del lenguaje señala que, “El término <crítica> se entiende en un sentido muy cercano al de Kant, como una investigación de los límites propios de nuestro lenguaje” pág. 11, -Akal- ediciones 56, 2001.

una conexión entre hablar y pensar. Aunque pueda darse el caso de un hablante con una conexión limitada, como la correlación que hay entre lo rojo y lo dulce, algunas veces coincide y otras no. Lo que no se entiende es una secuencia de palabras que no transporta sentido, que no tiene gramática ni sintaxis en su composición, “la medusa es idéntica”, no significa nada, porque no hay ninguna propiedad de la medusa llamada “idéntica”. No es un movimiento legítimo en un juego de lenguaje. **Existen sinsentidos no evidentes**, que no saltan a la vista y que habría que identificar, solo así, es posible declarar que hay sinsentidos no-evidentes que pueden invalidar la teoría.

Wittgenstein se opone a una teoría empirista del significado. Los juegos de lenguaje disocian la conexión con la “cosa”. Preguntarse, ¿cómo situar el conocimiento? Y, ¿cómo se enseña a pensar? Se orientan en relación a la construcción de la experiencia como *praxis* real. Es indispensable conectar el contexto particular con la lógica del lenguaje y su gramática. No utilizamos adecuadamente el lenguaje cuando suponemos que alcanzamos el significado sólo con la mente. Podemos correr el riesgo de hacer inferencias erróneas desde esa aseveración. Lo que buscamos es poder ver la diferencia que hay entre los diferentes juegos. Y así, la operación teórica será considerada como campo de sentido que mostrará las diferencias y alternativas entre los *juegos* que podemos jugar.

Necesitamos herramientas que sustituyan y aclaren los viejos léxicos. Que nos permitan desplazar a las teorías desarrollistas, mecanicistas, evolucionistas, adaptacionistas etc., que suelen aparecer como temas clásicos de la pedagogía, y que son fundacionales en relación a su acceso a la experiencia. Recordemos a Goethe al afirmar, que “la experiencia es la mitad de la experiencia”. Por ejemplo, la experiencia de ver, no es igual a tener los ojos abiertos. Mirar nos enseña a ver, puesto que hay siempre una intencionalidad en la mirada. No es difícil reconocer que las verdades sensoriales no son el fundamento del conocimiento. El conocimiento es teoría y es *a priori*, va antes de la experiencia, que implica algo fijo o establecido; las explicaciones de la ciencia son causales y como hemos planteado, son de otro orden. Es importante comprender las explicaciones en un sentido y en otro. Los enunciados generales de la ciencia son diferentes de dar solamente argumentos y razones en el lenguaje.

Si Hegel plantea captar la época mediante el pensamiento, como el espíritu de la época, entonces lo nuevo es pensar a los juegos de lenguaje en una relación dialéctica, ¿podemos imaginarnos un propósito sin estar adheridos al sentido común? Es decir, ¿de verdad el contacto inmediato con el objeto nos da el significado? Pensamos con palabras no con cosas. Es el caso del conocimiento que crece con mecanismos de justificación y conduce al saber. Del saber también se pueden ofrecer evidencias, así justificamos nuestras creencias. Ambas nociones poseen una conexión, ya que conocer o saber implica creer eso que se sabe y utilizarlo. De esa manera, se fortalece el carácter pragmático del conocimiento. Sin olvidarnos de que no existe un parámetro ideal de representación, como ideal de exactitud en la comprensión o en la aplicación de una regla.

Para Wittgenstein el significado es el uso y el sentido de una oración es el pensamiento que expresa. El significado no es algo que acompañe a la palabra, es el lenguaje mismo en su movimiento y aplicación. El significado no es la vivencia, no hay “**mi**” percepción, como “mi vivencia” porque ésta está lingüística. Nuestras experiencias son una mezcla de sensación y pensamiento. Por lo anterior, si nos salimos de la gramática perdemos el sentido del lenguaje en su actuación. Por ejemplo, ¿cómo designo mis sensaciones con palabras? ¿Sí sabemos que el sentido común no es un criterio? La respuesta es que necesitamos una visión amplia de la gramática del lenguaje. Las palabras o los conceptos son de orden combinatorio y tienen un aspecto articulado, por eso forman juegos de lenguaje; jugados uno por uno, sin pretensión de totalidad o universalidad.

Una extensión de lo anterior es el mito y sus variantes en pedagogía sobre lo *interno*, que se exhibe en la frase, “cuando algo se aprende se queda “adentro”, sin duda, es una mala comprensión de la noción de aprender y una ficción gramatical que trae consigo equívocos no menos graves cuando se trata del campo de investigación. Tengamos presente, que “un proceso ‘interno’ necesita criterios externos”. Sin duda, los tenemos para determinar si alguien puede aprender o ha aprendido algo, y no es refiriéndonos a la interioridad del hablante sino a su relación con aquello que se le solicita en el aprendizaje. Utilizamos la conexión que existe entre aprender y pensar. La manera de entender el término “pensar”, por ejemplo, “déjame pensar la respuesta”, no quiere decir que se la busca dentro de sí mismo, sino en la objetividad pública del lenguaje. Es común considerar

que pensar es algo misterioso y escondido que debemos descubrir. Cuando todos podemos presenciarlo.

La propuesta wittgensteiniana es aprender aplicar el lenguaje como un juego de lenguaje y de esa manera ingresar en un dominio diferente, al de las teorías pedagógicas tradicionales. Es cierto que la relación discurso-práctica es inseparable de la reflexión pedagógica. También los juegos de lenguaje son inseparables de sus formas de vida, que en la *praxis* real estimula el pensamiento crítico y pragmático de la pedagogía. El análisis del lenguaje o quehacer del pensar, nos permite construir más allá de la visión determinista tradicional. Wittgenstein nos cambia con sus juegos de lenguaje la manera de investigar y hacer. No nos alejamos del dogmatismo del lenguaje cuando asociamos el significado no con la palabra sino con la cosa. Como si tuviésemos, ahí el significado, ahí la cosa y la palabra que la designa.

Necesitamos investigación gramatical, ya que buscar es diferente a atribuir significado arbitrariamente. Hemos visto como lo “interno” no es relevante para la significación, pues, el área común es el lenguaje. Como hemos mencionado, si nos referimos a la mente, el lenguaje no es interior ni privado. “Tener una creencia” no tiene que ver con ‘estados internos’. Por ejemplo, la noción de “creer” nos permite recoger conducta, darle sentido, valorarla, hacerla comprensible y tiene relación con el conocimiento. Hay una variedad de posibilidades de análisis praxiológico de lenguaje que hace permisible considerar a las palabras como instrumentos para enlazar la realidad. Por eso, hay que ir a los usos de las palabras y no a los supuestos análisis introspectivos. No hay tal cosa como acción humana, por un lado, y lenguaje, por la otra. Lo que hay es una conexión entre acción y lenguaje, que es objetiva y pública, y por supuesto, es susceptible de ser aprendida por el hablante en condiciones normales o regulares.

El método de Wittgenstein es descriptivo con una gramática autónoma y arbitraria, que no podría ser de otro modo, porque entonces parecería que el lenguaje tiene fines en sí mismo. Es la gramática la que posibilita nuestra representación lingüística. Wittgenstein no está interesado en resolverlo todo, pero sí en liberarnos en más de una manera, de los

prejuicios mismos del lenguaje. El carácter anti-esencialista de nuestro autor, nos permite inclinarnos por la forma pragmática de la pedagogía, al conservar, de alguna manera, el estilo socrático del cuestionamiento, como **herramienta** para el aprendizaje. A partir de ello, seremos capaces de reformular las preguntas importantes en el campo pedagógico y educativo. Imaginemos un conjunto de creencias ciertas que aparecen como inmutables. Por ejemplo, pensemos en la creencia en la tierra plana, que fue expulsada del sistema educativo y después se convirtió en algo falso. Es necesario acentuar, que no hay la totalidad del conocimiento depositado en un hecho de manera definitiva. En contrapartida, tampoco, existe la totalidad del lenguaje que lo recoja.

Consideramos que los ideales o las teorías como formas estáticas, aparecen como entidades abstractas que pueden limitar a la pedagogía en sus alcances. La pedagogía es “saber hacer,” más allá de las configuraciones ambiguas o mitológicas de lo social. Por ejemplo, poner en acto el aprendizaje quiere decir, “*saber hacer con el lenguaje*” esto en conexión con el conocimiento, el pensamiento y la realidad. Es así, que cada *juego de lenguaje* es una realidad aprendida, pero también puede ser una realidad perdida, en un momento en que era necesaria para estructurar conocimiento. El mito del “inventor” original que descubre la “verdad” no muestra la realidad en la que ahora vivimos. La verdad no está dentro de uno mismo, sino para Wittgenstein está en la descripción del lenguaje, en los juegos de lenguaje que nos permiten jugar y organizar nuestros conceptos, modificar y producir comprensión o entendimiento de manera activa.

El desafío es llevar a cabo una reescritura de la conexión entre el conocimiento y el aprendizaje, y aun cuando hagamos una mala aplicación del lenguaje siempre tendremos la posibilidad de corrección. Wittgenstein dice que la incompreensión lingüística causa confusión y error. Por otro lado, la comprensión nos llevará a trazar el conocimiento como práctica. En tanto, comprender no solo es conducta, sino también es significado, al permitir que opere sobre uno. Así como **aprender** en sentido amplio es conocer el mundo como *formas de vida* o *praxis* en contextos reales, la comprensión y el significado suponen una articulación muy importante en la investigación pedagógica. Así como una alianza necesaria de la educación, que impide separar los conceptos de sus aplicaciones, en lugar de darle independencia absoluta al concepto y regresar a nuestros viejos esquemas teórico-

conceptuales. Respecto a esto, Nietzsche criticaba a Sócrates por hacer de la racionalidad un tirano.

Los juegos de lenguaje no apuntan a una racionalidad universal, no es ese su propósito. No encontramos el elemento común que recorra **todos** los juegos de lenguaje, justamente porque no lo hay, es como si buscásemos una gramática universal, que abarque todos los casos particulares. Tal esquema sería el platónico esencialista. Reconocemos que hay una diferencia que no debemos pasar por alto, entre semejanza de familia y la noción de esencia. Es importante reconducir los empleos metafísicos de los conceptos, a sus usos “regulares” o usuales. También, mencionamos la arriesgada pretensión de conocer de manera innata, pues corremos el riesgo de atribuir supuestos desafortunados, de los cuales tendremos obligatoriamente que dar cuenta.

Es importante considerar los casos limítrofes, los casos en expansión y las nuevas aplicaciones de un concepto, como evitar generalizaciones a partir de casos equívocos. Lo anterior no quiere decir, que no haya usos paradigmáticos de un concepto y que este no posea un significado preciso. Lo importante será discriminar y poder ver las diferencias en los juegos de lenguaje. No trivializamos el concepto de actividad, sino al contrario, Wittgenstein lo opone a lo interno y a lo fijo, como si fuesen monumentos del lenguaje, que ahora es oportuno derribar. La mitología del lenguaje descansa en las referencias deliberadas de cualquier dogma. Como el pensar que lo “dado” es lo empírico y que el hecho es su dato inmediato a la conciencia. Reiteramos que un juego de lenguaje no depende de nuestras vivencias sino de la constatación del juego.

Un juego de lenguaje no únicamente describe, sino que recrea situaciones y transforma preguntas y de ello, podemos tomar ventaja en nuestras investigaciones en el campo de la pedagogía contemporánea. Hay que plantear si los discursos en la pedagogía establecen reglas para mejor aplicación de sus conceptos, porque de esa manera, evitaremos confusiones y podremos distinguir los casos claros, de los casos problemáticos o limítrofes del discurso. Sabemos que el lenguaje puede generar errores en todas las áreas si está mal empleado. Por eso es necesario esclarecer las preguntas en los diversos campos de la

pedagogía. La *praxis* de los juegos de lenguaje propulsa actividades transformadoras con instrumentos dispuestos para producir y no son arbitrarios, hay regularidad y la significación no se anula porque haya un caso limítrofe. Recordemos que los juegos no son cálculos matemáticos sino lingüísticos.

En definitiva, lo alarmante de la metafísica es que borra la diferencia entre investigaciones fácticas e investigaciones conceptuales. Concibe al mundo como un todo, como algo acabado. Nociones como totalidad, unidad, integración, etc., están desgastadas, en razón de la incompreensión de su gramática en el lenguaje, porque nos hemos apartado del campo de sus aplicaciones, pero podemos aprender de tales excesos. Uno más de ellos, es considerar que la noción o ley de causalidad, es un rasgo objetivo de la realidad. No encontramos causalidad en la naturaleza, sino que la aplicamos a ella misma, ya que determina ciertas regularidades en la ciencia. Hablamos de conexiones causales en el dominio de la ciencia empírica, pero no en los conceptos o juegos. Las explicaciones causales nos parecen triviales para nuestros propósitos. No es la concordancia de opiniones la que es relevante, sino las formas de vida como las prácticas asociadas a los juegos. Sin olvidar que seguir una **regla** es para nuestro autor una condición relevante en los juegos. Las reglas dependen del juego al que nos referimos. Que consiste en actuar en concordancia con las prácticas en las que aparece un concepto. Una regla es un indicador de caminos que muestra la dirección en la que debemos seguir. El caos aparecería si nos olvidamos de las reglas de las que nos servimos en el análisis y descripción de un juego de lenguaje.

Consideremos, por ejemplo, la noción de identidad, sabemos que no hay una única noción de identidad: podemos tener igualdad, semejanza de familia, hablar incluso de colores “idénticos” entre sí, etc., La noción de identidad queda relativizada al lenguaje. No hay un único uso absoluto de identidad. Es por ello, que tenemos criterios de identidad diferentes, para objetos materiales y para objetos mentales. Si nos equivocamos, echamos mano de criterios o mecanismos de corrección. Por ejemplo, decir que algo es idéntico a sí mismo, no es decir nada. Ya que, afirmar que dos cosas son idénticas, es un sinsentido³⁹.

³⁹ Es interesante distinguir “sin sentido” de “sinsentido”; el primero es el resultado de una infracción sintáctica o gramatical y el segundo es el efecto de ir contra el límite de significatividad del lenguaje. Decir lo

Es un planteamiento tautológico, no explicativo, es como afirmar que, $a=a$. La palabra “es” no representa nada si no se aplica; no es más que signo de igual no de igualdad. El problema no es ni siquiera el uso del signo de igual, sino cómo damos cuenta de ello. ¿Cómo identificamos algo? Si decimos que una cosa es idéntica consigo misma ¿qué estamos diciendo?, ¿significamos algo? Lo sustantivo en una investigación o aclaración conceptual es metodológico y gramatical, por ello planteamos la importancia de los juegos de lenguaje.

Tratar de encontrar la “verdadera naturaleza de las cosas” y perseguir la objetividad a ultranza, nos ha alejado del lenguaje en su significación y en sus condiciones de uso y aplicabilidad. No podemos significar nada si hacemos mal uso del lenguaje. Más que formularnos nuevas preguntas que nos ayuden a comprender las anteriores, es imprescindible darnos a la tarea de desenredar nudos conceptuales, que nos permitan distinguir con más claridad un problema genuino. Cómo lo es el lograr *distinguir lo esencial de lo inesencial*. Un ejemplo simple, es el de una lámpara, cuya función es iluminar y lo secundario y aleatorio es adornar. Es decir, la propuesta es no tomar por esencial aquello que aparece solo de manera fortuita. No olvidemos las reglas de uso de una palabra o un concepto. El mismo Wittgenstein se aparta de su idea tractariana de la “esencia de la proposición como forma lógica”, si bien es cierto, que el análisis lógico es importante en una investigación; sabemos que su obra de madurez no continuará más en esa dirección.

Es interesante mencionar una idea tractariana, que cobra aún toda su importancia y es “que no todo se dice”, porque si lo intentásemos estaríamos infringiendo los límites de la significación del lenguaje. Esos límites no son los de la voluntad del hablante, sino de la lógica que está depositada en el lenguaje. Existen límites en la significación del lenguaje, por ejemplo, no podemos imaginar o decir que “hay objetos sin espacio” o que “hay cuerpos no extensos”, o “que dios es malo”. Considero que un objeto es un objeto, solo cuando puedo identificarlo, y los ejemplos mencionados, violan no solamente las condiciones lógicas de significación, sino que tampoco siguen las reglas gramaticales de cada caso. Puedo imaginarme un espacio vacío, pero no un objeto sin espacio, o fuera de él.

que no puede ser dicho, pero tal vez sí mostrado. Y con ello, replantearnos la vieja dicotomía que cobra todavía importancia, en el binomio “decir /mostrar”.

De la misma manera, lo que determina a los cuerpos es su extensión, volumen, etc., y en las religiones axiales, es impensable un dios malo y sin bondad.

La lógica plantea las condiciones de posibilidad de una proposición, sus condiciones de verdad y su sentido, entendido éste último, como el estado de cosas que representa. A la manera del *Tractatus*, un pensamiento es un retrato, pues lo que es posible figurar es también representable. Sin embargo, la gramática filosófica plantea ya un rompimiento con el *Tractatus*. Wittgenstein transmuta la forma lógica de la proposición por la gramática en profundidad de los juegos de lenguaje y con ello, logra determinar que las formas gramaticales, no tienen por qué coincidir con las formas lógicas. Esta transición es la de mayor importancia en la filosofía y en el discurso teórico y no es ajena al campo de los estudios pedagógicos.

Se suele llamar a lógica la ética del lenguaje, porque nos impide, por ejemplo, pasar por alto una contradicción en el discurso. Wittgenstein en la sección 685 de *Zettel*, señala que, “una contradicción nos impide pasar a la acción en el juego de lenguaje.” Pero una contradicción es también parte del simbolismo del lenguaje, que no podemos como él mismo dice, temerla o considerarla una catástrofe, sino un muro que nos indica que allí ya no podemos continuar. No eliminamos las tautologías, ni a las contradicciones en el discurso, sino las señalamos y entendemos que no podemos seguir en esa dirección. En este sentido, comprender y aprender a descubrir un error lógico, juega un papel importante; una contradicción indica una inconsistencia en el sistema. Pero, que al mostrarla nos permitirá replantear el asunto de otra manera y en distinta dirección.

La importancia metodológica de los juegos de lenguaje impide mal interpretar nuestras expresiones y conceptos. Evitan una reificación del lenguaje. Las cosas se pueden viviseccionar, romper, pegar, regalar, robar, prestar etc., pero no se definen. Lo que se define son las palabras, los términos, los signos, y estos son arbitrarios. No obstante, una definición es una abreviación, un mecanismo de economía lingüística. Las definiciones pueden ser términos más o menos generales en un diccionario y no parecen darnos la esencia de aquello que definimos. Por supuesto, que la definición define algo y muestra algo; pero no todo se puede plantear en términos de sujeto-predicado. Definir no es una

suposición y tampoco es sinónimo de interpretar, implica una sustitución lingüística, aunque la definición refiera a algo fijo y de cierta estabilidad en el discurso. No decimos que no sabemos de qué hablamos si no podemos dar siempre una definición.

El pensamiento de Wittgenstein analiza la tradición y es el caso de la teoría agustiniana del significado que él describe. El señalar un objeto y nombrarlo no implica un aprendizaje primario, sino que requiere del uso previo del lenguaje y del contexto lingüístico al que pertenece. Cuando hablamos podemos referirnos a un objeto señalándolo. “El señalar es aquí una parte del juego de lenguaje,” podemos señalar algo *mirando* o *escuchando* a la manera de Sócrates o de un Wittgenstein pedagogo. No olvidamos que el significado no es el objeto, ya que “si muere el objeto no muere el significado”. El significado de algunas palabras puede mostrarse apuntando a algo, pero el significado de una frase no puede mostrarse de esa manera. Algunas palabras se determinan por una definición ostensiva, digo ¡verde! Y, apunto a un objeto y repito la operación con otro objeto; tratando de separar la forma del color.

Recordemos que el modelo “fido”-fido que remite al modelo denotativo o referencial “nombre/objeto” no agota el aprendizaje del uso de una palabra, ya que un nombre no es un objeto, así como una sensación no es una cosa que podamos manipular físicamente. Nos servimos de las definiciones ostensivas como la relación entre palabra y nombre, que no es un error, pero lo es si consideramos que el significado del nombre nos remite siempre a una cosa. Si se dice “esto se llama sepia,” y presento una muestra; la definición se toma de manera individual y puede interpretarse de muchas maneras: qué es de madera, qué es redondo, qué es duro, qué es café, etc.,. Por ejemplo, en el proceso del aprendizaje es común el error de suponer que lo más importante es el encuentro con el objeto. No hay primacía de la definición ostensiva para conferir significado, no es aplicación del lenguaje sino parte de la gramática. Por eso, para que nombrar tenga lugar y legalidad tiene que funcionar el cuerpo vivo del lenguaje. Aún estamos habituados a atribuir significado utilizando el criterio de verificación, a esto le llamamos empirismo lógico y no corresponde a la realidad pedagógica en la que participamos.

Análisis del lenguaje y construcción del pensamiento

Si planteamos *el análisis del lenguaje como construcción del pensamiento en el campo de la pedagogía contemporánea*, es porque estamos interesados en hacer ver lo que habíamos dejado a un lado. Además, considerar lo importante que es valerse de los juegos de lenguaje de un sistema que ofrece una *praxis* actuante; y con ello, privilegiar el pensamiento wittgensteiniano que lleva a una positiva forma de vida o *lebenswelt*. Cabe desprendernos de viejos prejuicios, como el suponer de antemano algo o adelantarnos a explicar sin argumentos, porque puede alejarnos de adónde queríamos llegar. Es el caso de apresurarnos a comprender un planteamiento, pues, esto nos impide detenernos en un análisis *perspicuo* del lenguaje y la realidad, esta es una palabra específicamente técnica, que usa Wittgenstein, y que si se utiliza como concepto es en el sentido de producir una comprensión, *stricto sensu* que consiste en “ver conexiones”.

Wittgenstein no nos ofrece modelos explicativos específicos, sino que nos propone realizar *análisis de lenguaje*. Un *juego* no es algo poco sobresaliente o únicamente una figura retórica que podamos dar por hecho y pasar a otra cosa. *Un juego* es ante todo una **actividad** que establece una conexión entre aprendizaje y significado como uso; y esto es primordial situarlo en el campo pedagógico. La explicación que llamamos verdadera y que nos interesa, es de naturaleza sinóptica. Es así, que calculamos con el lenguaje y con diferentes herramientas conceptuales, en relación al campo de acción de la pedagogía. Sabemos que no hay enseñanza ni aprendizaje lineal, o cronológico, por ello, requerimos de herramientas lógicas y gramaticales para la enseñanza y la investigación.

Interesados como estamos en la tarea de **construir** el pensamiento lejos de las formas ideales o de las teorías estáticas, es necesario considerar, que al pensamiento no lo sostiene el pensamiento sino el lenguaje y que con éste, no sólo hacemos descripciones sino que atendemos a las prácticas que de él se derivan. Descubrir o **construir** lleva tiempo, ya que implica el tiempo del juego, no en una continuidad circular con el pasado sino como afirmación positiva y actual de la realidad. El pensar no se gesta a sí mismo de manera innata, depende del hablante no como un particular aislado, sino como usuario del lenguaje. Pensar es mayormente una actividad lingüística no una configuración neuronal dada. Así

es, que *jugar* tiene una intención, al igual que *aprender* supone una actividad, más esfuerzo, más trabajo, más costumbre, más uso, y esto es inevitablemente *lebensform*. Que son *formas de vida* y que no quiere decir, el ir a buscar esencias o incluirlas como temas pedagógicos.

Dice Wittgenstein que pensar no está en la garganta, ni en el dedo, la mano o la cabeza. Pensar está en las actividades que realizamos, es una noción ramificada, muy amplia y que no se cierra solamente sobre el concepto filosófico de racionalidad como representación, que hemos heredado de Occidente, lo que influye en las prácticas, al aceptar diferentes formulaciones y enfoques sobre las estrategias de investigación. Nos beneficiamos con los juegos de lenguaje al cambiar nuestras formas ordinarias de hablar y de pensar. Si reconocemos el embrollo del hablante con el lenguaje conseguiremos dar cuenta de cómo funciona en el uso y en el contexto. Esta es una vertiente importante por investigar para la pedagogía contemporánea. El pensamiento se expande, se amplía y contribuye al desarrollo del conocimiento. Si preguntamos ¿de dónde sacamos la palabra pensar? Hemos de señalar que del lenguaje cotidiano, de manera recíproca el lenguaje amplía el pensar y corresponde a la vida material y social de la que formamos parte.

No hay conocimiento sin pensamiento y éste último tiene su asidero en nuestras actividades prácticas e intercambios lingüísticos. Por otro lado, pensar es una actividad sin efecto manifiesto de experiencia; registrado no solo a nivel mental sino en la *praxis* de la acción y del lenguaje. El pensamiento racional no es el esqueleto lógico de las actividades que realizamos. El modo en que razonamos es lo que llamamos lógica, y más que emular las formas platónicas en el lenguaje y en el aprendizaje, que aquí hemos analizado, nos referimos a la forma lógica del lenguaje, que es otra cosa. La lógica de lenguaje no se deja ver porque no podemos tomar distancia de ella. Describe el armazón del mundo. No podemos desconsiderar la lógica que hay depositada en nuestro lenguaje, a través de la lógica tenemos acceso a un mundo conceptualizado y simbólico. Recordemos que la lógica determina la forma del lenguaje.

La lógica permea el mundo. No hay en ella verdades realistas a ultranza o metafísicas; la lógica se compone de tautologías, así como las matemáticas de ecuaciones.

Si no tomamos en cuenta lo anterior, no es difícil cometer errores graves de comprensión e interpretación, y en ese sentido si lo hacemos, es como si camináramos en el vacío. El lenguaje no opera en el vacío, de esa forma no podría significar, y adquirir la dimensión comunicativa y social que le es propia.

No podemos considerar a los juegos de lenguaje como un aparato conceptual únicamente. El lenguaje no puede ser entendido al margen de su utilidad, es decir, el instrumento lingüístico no puede anticiparse por sí solo a su aplicación. Cada juego de lenguaje surge de una actividad socializada y coordinada a su contexto. ¿Qué es lo absurdo para Wittgenstein?, sino la imposibilidad de servirnos del lenguaje y de mezclar simbolismos diferentes, como confundir una contradicción con un sinsentido⁴⁰.

Conclusión

Wittgenstein es un pensador fundamental y establecedor de discurso, no solamente en el campo de la filosofía, sino también en el campo de la pedagogía; y ello, no nos indica cómo actuar o nos da un patrón común a seguir, al contrario nos invita a pensar por nosotros mismos, y a utilizar las herramientas que tenemos e interpretar las señales necesarias para no perdernos en el camino. Los juegos de lenguaje, que él instaura, nos permiten expandir el discurso antes que limitarlo. Vivimos y tenemos formas establecidas y apropiadas de representación en el lenguaje, pero también podemos valernos de los juegos de lenguaje que necesitamos. La *praxis* que es resultado de los juegos es fundadora de realidad y tiempo. Los juegos no omiten el cambio, al contrario son incluyentes y no se agotan en el elemento común, aunque consigan discernir tanto lo común como las diferencias. Preparan el terreno no solo para la crítica, o para detectar una posición esencialista o dogmática sino para destacar las implicaciones relevantes en la pedagogía de nuestro tiempo.

⁴⁰ El sinsentido en una oración nos hace poder comprender porque aparece como gramaticalmente correcta, pero es lógicamente defectuosa. El ejemplo “Sócrates es idéntico”, no significa nada porque no hay ninguna propiedad llamada “idéntico”. En las Investigaciones, párrafo 464, Wittgenstein afirma que, “Lo que quiero enseñar es: cómo pasar de un sinsentido no evidente a uno evidente” En otros términos, poner de manifiesto los límites de significación del lenguaje, de aquello que puede ser dicho de manera inteligible.

Los paradigmas universales, las certezas, el sentido único, los imperativos categoriales, no es difícil que lleguen a su fin con los juegos de lenguaje que propone Wittgenstein, en su obra póstuma las *Investigaciones Filosóficas*. La discusión contemporánea wittgensteiniana en el campo de la pedagogía apenas empieza y con ello, resiste lo establecido, como la tradición de categorías estáticas de los discursos. No es sin efectos para la pedagogía salir de la estrategia de lo fáctico y del recurso excesivo de lo mental. Lo que tiene prioridad no es el reporte de experiencias más que el uso de las palabras en su actividad. Aquello que Wittgenstein denomina uso perspicuo⁴¹ de las palabras. De esta manera, tendríamos que hacer frente a los prejuicios arraigados y enraizados en nuestras formas de investigar. Hemos visto, que *jugar lingüísticamente* está regulado por las distintas prácticas humanas y sociales; que el lenguaje entendido *in extenso*, en su gran complejidad, lo vemos como una herramienta de gran utilidad y valor que va a la par de las prácticas sancionadas o *formas de vida* asociadas. Wittgenstein nos anima a exponer y aclarar ciertas confusiones filosóficas que consideramos que han emigrado hacia la pedagogía. Necesitamos mucho más que una sola reflexión sobre el tema, necesitamos actividad analítica y crítica para formular nuestras preguntas en el campo de la pedagogía.

La filosofía de Wittgenstein es antifilosofía tradicional, ya que cada vez que hablamos representamos la realidad y vemos que las cosas no aparecen por sí solas en estado puro. Requerimos del lenguaje en tanto su esencia es su función, su estructura, que hace posible lograr el nivel de argumentación, y de *praxis* que necesitamos. La filosofía no solamente es generadora de signos, sino que intenta captar algo para siempre, como si fuese una súper-proposición y Wittgenstein se opone a esto. Aun sin olvidarnos que en el *Tractatus* se plantea que una proposición tiene valor de verdad o falsedad, en tanto sólo se aplican funciones de verdad y nada más. Tengamos en mente, que el lenguaje no únicamente posee caracterizaciones de tipo formal. Por ejemplo, las palabras en la comunicación tienen significado porque sus prácticas apuntan a una realidad dinámica y en constante cambio que compartimos.

⁴¹ Uso perspicuo o representación perspicua {übersichtlichen Darstellung} este concepto lo utiliza Wittgenstein en el sentido de producir la comprensión que consiste en ver conexiones. Designa una manera de representar el modo según el cual vemos las cosas. De ahí la frase, sea perspicuo, ¡sea claro!

La perspectiva Wittgensteiniana se inclina por un dominio pedagógico más abierto a lo inventivo y a no ser devorado por la idea científica o técnica de “progreso” o por la falsa idea, de la “experiencia inmediata” como el dato, el *perceptum*, considerado como la cumbre del conocimiento directo e inmediato. Dice Wittgenstein, que lo difícil es evitar estar embrollado en la red del lenguaje y no saberlo. Ese es el mayor reto de la lectura de los “modelos” pedagógicos de nuestro tiempo. La obra de Wittgenstein puede parecer a primera vista, no solamente difícil, sino también puede escandalizar a ratos, pero nunca será un *dejá vu* teórico continuo, como algo ya visto o atrapado por la rutina; al contrario su estudio nos solicita arriesgarnos a salir del <confort metafísico>. Es en esa dirección que pretendemos que las confusiones filosóficas que detecta Wittgenstein, no emigren al campo de la pedagogía.

La enseñanza de Wittgenstein nos orienta hacia el uso de los conceptos en circulación y con ello inaugura una forma inédita de aprender y de comprender la problemática pedagógica contemporánea. Nos propone rechazar las preguntas espurias, mal planteadas y no en contestarlas a toda costa. Asimismo, las esencias, los mentalismos y los rescoldos de conductismo, como el estatismo de las ideas, no nos llevarán más lejos que los *juegos de lenguaje* de nuestra propia época. Wittgenstein suele mal entenderse como representante de una dictadura relativista, y por no quedarse en las ideas fijas, que hemos heredado de la cultura occidental. Sabemos que se le llama relativista por su negación a la metafísica, que es su gran rechazo al modelo que es acríticamente aceptado, y afirma que, “...*Nosotros* reconducimos la palabra de su empleo metafísico a su empleo cotidiano.”⁴² Consideramos en un sentido fracasada la ilusión platónica, de que en algún lugar hay un punto fijo e inmovible, que es necesario encontrar y atesorar; pues bien, señala Wittgenstein “eso no existe”.

No se puede ir más allá quedándose en el mismo lugar. La gramática nos dice que hay una diferencia entre ideales morales que pueden ser estimulantes, e ideales en el conocimiento que suelen tener efectos no tan estimulantes como se quisiera. No podemos olvidar que los ideales sociales de los dos últimos siglos, incluyen la tolerancia, la democracia y la educación. Vemos que tenemos convicciones pedagógicas que es necesario

⁴² *Ibidem.*, pág. 125 Sección 116

ampliar con los juegos de lenguaje, que en última instancia son explicaciones sobre prácticas establecidas socialmente, como comunicación entre hablantes. De esta manera, es posible considerar que los resultados distintos no se obtienen haciendo invariablemente lo mismo. La apuesta que hacemos con Wittgenstein, es un cambio de timón que nos pueda llevar a otros caminos en la investigación pedagógica.

Wittgenstein plantea que el lenguaje es trabajo y que organiza la vida. Si nos preguntamos ¿qué es lo que hace el ser humano con su mente? Hay que expresar que los seres humanos, piensan, creen, desean, saben, sienten, quieren, y esto conlleva una realidad en juego, *en los juegos de lenguaje.*”; acaso ¿podemos observar el fenómeno de temor, sin las personas que sienten miedo? No preguntamos en abstracto por el sentido de una aseveración, sino por su uso, es decir, su significado y con ello ponemos a trabajar el lenguaje. De una manera amplia podemos decir que *los juegos ligan el concepto al tiempo* en una realidad actuante. Puesto que **entre la palabra, el pensamiento y la acción no hay simetría que reproducir.** Esto no está dado de manera evidente en el lenguaje y es por ello que consideramos en su enorme actividad y análisis a los juegos de lenguaje, justamente porque rebasan el sólo ámbito de la especulación filosófica. Por ello es, difícil la idea de correspondencia en los juegos de lenguaje. No encontramos relación entre la palabra y el pensamiento y luego la acción correspondiente que encontramos de manera “natural”. Necesitamos *construir* el pensamiento no únicamente con análisis del lenguaje sino, con lo que nos brinda los juegos de lenguaje en su practicalidad. Estos no son solo un nuevo modo de análisis, acaso también un nuevo modo de accionar sobre la realidad.

La propuesta es no quedarse en preguntas especulativas sin referencia a las condiciones sociales, políticas, y culturales que nos conciernen. Más allá de una multiplicidad de saberes sin dirección, los juegos no lo son sin las formas de vida asociadas y de su contexto no solo lingüístico sino social. El político y filósofo latino Lucio Séneca, dice en uno de sus aforismos que “la filosofía enseña a hacer, no a decir” y es en esa dirección que los juegos de Wittgenstein pertenecen a la actividad humana. Una teoría, por ejemplo, dejaría de serlo, si incluyera una actividad no solamente discursiva. No basta solo “pensar” en la solución de un problema, sino intentar realmente solucionarlo y esto quiere decir ir al campo de las aplicaciones. Ir a los contextos originarios del lenguaje común que

nos sirvan como una guía de acción. Es muy infortunado solo conformarnos con observar e informar de manera “objetiva” la realidad que nos confronta de manera cotidiana. No sólo apreciamos el valor de la palabra y su función de instrumento en el lenguaje, sino que también podamos considerar que dejamos un lugar vacío en la investigación, si recurrimos todavía a ideas como la verdad objetiva, los valores absolutos, los relativismos o los revisionismos teóricos.

Capítulo III Wittgenstein y las psicologías

Wittgenstein y Vygotskiy

En la última década del siglo XX e inicios del siglo XXI, las teorías llamadas cognitivas han adquirido, de manera progresiva, una diversidad de aplicaciones en múltiples campos, incluyendo el psicológico y el pedagógico. Tales disciplinas también han mostrado tener límites y bordes imprecisos, que nos parece pertinente poner de manifiesto. Es importante determinar cuáles son sus usos y si estos son significativos en el campo en el que aparecen. Inicialmente nos referiremos a las interpretaciones sobre la obra de Vigotsky, los avances de sus seguidores y representantes más significativos en el área de la psicología contemporánea. No estamos interesados en un recorrido histórico, sino en un planteamiento conceptual y de *praxis*. Sabemos que Vigotsky es llamado el padre de la psicología rusa, y que se mantuvo vigente con su más cercano discípulo Alexander Lúriya; y también en línea directa con teorías tan sofisticadas y actuales, como la gramática generativa de Noam Chomsky y posteriormente con la teoría modular de la mente, cuyo representante es Jerry Fodor. Ellos, sin duda, tienen un lugar sobresaliente en nuestra cultura e igualmente al interior de las teorías psicológicas contemporáneas, y en más de un sentido, han influido en el imaginario social, cultural y educativo de nuestro tiempo.

Vigotsky es, sin duda, un autor de transición, pues su herencia contribuyó de manera esencial a establecer otros desarrollos en el campo de la psicología educativa. Aunque Vigotsky muere de manera temprana en el año 1934, y Wittgenstein en el 1951, ambos coinciden en el tiempo y se ocupan del lenguaje y del pensamiento. Veamos de qué manera lo hizo éste joven ruso y cuál es el contraste más cercano con la obra de

Wittgenstein sobre los mismos temas. Es importante precisar que Wittgenstein perteneció a una Viena⁴³ ilustrada y que su obra se difundió rápidamente, particularmente en Cambridge, universidad de la que fue profesor durante mucho tiempo. No así la obra de Vigotsky que fue publicada y reconocida de manera póstuma. Su interlocutor más cercano fue Jean Piaget quién dio fe de su obra, sin conocerlo personalmente, tiempo después de su muerte. Debemos acotar que la obra de Vigotsky, tiene auge alrededor de los años setenta, después de la censura impuesta por Stalin hasta su muerte. Vigotsky caracteriza la visión sociocultural de la escuela de Moscú y en comparación con sus antecesores, es completamente original en sus planteamientos.

Él trata de producir una teoría del desarrollo cultural de las funciones mentales en la psicología, básicamente derivándolas de una categorización genética. Recordemos que él es solidario de las ideas evolucionistas darwinianas⁴⁴ y es contemporáneo de Pavlov, quién muere dos años después que Vigotsky. Lo que le interesa sobremanera es situar las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje que es un tema central de la psicología humana. Su libro más representativo, “Pensamiento y Lenguaje” sale a la luz meses después de su muerte y marca la manera de entender, por primera vez, a la psicología “científica”. No es difícil que la evidencia experimental sea el sueño de las psicologías. No en balde Vigotsky es considerado el precursor de la neuropsicología. Él describe que la psicología no debe moverse en una dirección pre-científica, utilizando las ideas de San Agustín o Descartes, sino que es necesario que se comprometa, por ejemplo, en la dirección de un filósofo que le parecía excepcional, Platón, y menciona su desconfianza hacia las teorías establecidas de la época, como la Gestalt, el asociacionismo, el estructuralismo, el behaviorismo; que no logran echar luz sobre la relación, entre el pensamiento y la palabra.

La teoría vigotskiana no se ubica entre el naturalismo puro o el idealismo extremo, sino que intenta acceder a otra vertiente de lo social: la ciencia. Considera que la

⁴³ Janik Allan y Toulmin Stephen, La Viena de Wittgenstein, Taurus Ediciones SA, 1987

⁴⁴ Es conocida la posición no creacionista de Darwin, quién es el padre de la biología contemporánea, y que se opone a la tendencia de su época por responder a la frase de Leibniz ¿por qué hay algo en lugar de nada?, pues nada pasa sin sentido. “La selección natural no es una fuente natural de progresos en la biología. La evolución modular sí lo es”. Los módulos son sumas constructivistas autónomas. Pero no olvidemos que la teoría de la evolución que la antecede es aceptable excepto para la evolución de la mente humana”. La evolución modular implica agregación o duplicación de subsistemas coherentes más o menos autónomas.

adquisición de conocimiento forma parte de la psicología educativa y que es por ello, parte de nuestra relación con el aprendizaje. Este aprendizaje pasará necesariamente por la lengua. Aunque Vigotsky comete el exceso de afirmar que pensar es relativo a la experiencia, imbuido como estaba por las ideas progresistas que tenían lugar en Europa en ese tiempo. Para el padre de la psicología rusa, las sensaciones dependían de un estado de conciencia, de ahí que no fuese difícil derivar que, “sí tengo conciencia de mí, sé lo que siento”. Los sentimientos o el dolor son estados de la conciencia y no puede ser de otro modo para la escuela que él funda. El conocimiento de los “estados internos de conciencia”, gobierna el campo de estudio de Vigotsky y que heredará a sus seguidores.

Él propone que sí hay una dificultad al identificar mis propias sensaciones es porque son autónomas en relación con el lenguaje y siendo así, él se dará a la tarea de encontrar la clave de esa autonomía: descubrir la dimensión del misterio de la conciencia. El pensamiento interior se aparta del lenguaje y es uno de los más difíciles de investigar. Nosotros sabemos que la comprensión se vuelve oscura cuando se separan pensamiento y lenguaje, como si se olvidara que se implican el uno con el otro. Es cierto que Vigotsky se interesa por el contexto, para fijar la comprensión de la palabra, pero le agrega el contexto psicológico como acompañamiento mental, que iría junto a la palabra. Se deja influir por el recurso de la literatura rusa, grandiosa, sin duda, y que a él le proporciona una posibilidad de dar cuenta o explicar lo psicológico interiorizado. Menciona que el teatro es el genuino antecesor de la psicología, pues, muestra “el pensamiento oculto tras las palabras”, ya que, el pensamiento no se ajusta a las palabras, pues, una vez dichas tienen un sub-texto, como si fuese un mecanismo obsesivo echado andar, que se refiere a “los pensamientos que se esconden tras las palabras” sin lograr decirse del todo. No es posible dar por cierto que, “los pensamientos se piensan a sí mismos” ni en la más cerrada relación metafísica.

Los hablantes son los que establecen una red de comunicación lingüística. En tanto, por más que se quiera, no hay un vínculo secreto y esencial entre la palabra y la realidad. El pensamiento es acción y no es ningún estado interno, e indica movimiento en *un juego de lenguaje*. No debemos reificar la operación de pensar, puesto que pensar está en todas las actividades que realizamos. Para Vigotsky el pensamiento no tiene, como hemos visto, su contraparte en las palabras y en el lenguaje. Sino que debe pasar por las palabras y luego

por el significado, que se origina a través de las emociones, deseos y necesidades de un individuo. Lo extraño es que las emociones lo son sin recurrir al lenguaje. Pertenecen a un estadio pre-verbal autónomo y estático en sus efectos. Él afirma que, “para comprender el lenguaje de los otros no es suficiente las palabras”. Podríamos preguntarnos ¿qué tendría que ser suficiente y necesario para la comunicación? él no pierde de vista que la relación entre pensamiento y lenguaje es un proceso viviente, pero recarga su premisa más importante sobre la idea de la genética. Incluso cuando da cuenta del aprendizaje⁴⁵ del lenguaje en el niño presenta su hipótesis genética.

Tendríamos que estirar demasiado las afirmaciones de Vigotsky para que se acerquen mínimamente a las de Wittgenstein, ya que si utilizan algunos términos comunes, estos en ningún momento son equivalentes. Para Vigotsky hay un estadio pre-verbal del pensamiento al que no tenemos acceso y que para él es central. La parte más importante en la teoría de Vigotsky es su análisis conceptual, sólo que él llama científico a lo “interior” y a lo “nervioso”. De esta manera, no escapa a la reducción de la psicología a la fisiología cerebral, reflejada en el interior de un individuo. En sentido amplio, no habría ninguna dificultad para admitir que los seres humanos nazcan con ciertas habilidades, incluyendo la habilidad para adquirir múltiples gramáticas. Pero de esto no se sigue que la actividad mental se reduzca al campo de lo físico. El Wittgensteiniano Anthony Kenny se refiere a una noción de lo mental, que nos parece pertinente mencionar, “La mente es la capacidad de adquirir habilidades intelectuales”⁴⁶. Y, consideramos que la actividad intelectual más importante es el lenguaje. Existe una conexión interna entre lenguaje y pensamiento, y gracias al lenguaje el pensamiento es posible.

Para estudiar una habilidad hay que estudiar el ejercicio de esa habilidad. Es decir, es posible reconocer las *formas de vida*, en las que esta habilidad tiene lugar. Sin olvidar que el poseedor de una habilidad lingüística es un sujeto no un cerebro. Esto último produce ambigüedad que, en buena medida, propicia los excesos de las teorías que privilegian lo oculto en el cerebro, cómo decisivo para la comprensión del lenguaje. No

⁴⁵ La zdp (zona de desarrollo próximo) tiene un peso histórico y estratégico en la enseñanza pública, es decir, hacer que los adultos cooperen en la educación de los niños. Vigotsky establece la tríada, histórico-genético-social en la educación, promovida por él y sus seguidores en ese periodo histórico de los *soviets*.

⁴⁶ Kenny Anthony, El legado de Wittgenstein, Siglo Veintiuno editores, pág. 204, México 1990

obstante, una de las cuestiones más sobresalientes en Vigotsky, es la relación que establece entre palabra y significado, aunque no logre avanzar en su argumento. Su intuición no es suficiente para desligar la palabra y el significado de un desarrollo genético evolutivo. Afirmar que el niño conecta pensamiento y palabra y el perro no, es como decir que éste último, piensa pero no habla. Parecería que *el lenguaje es una traducción del pensamiento original y genuino* en sus raíces. Aun cuando afirma que la herramienta más importante es el lenguaje, lo subordina al pensamiento en una estratificación jerárquica.

La psicología educativa de Vigotsky no concibe al pensamiento de manera primordial en relación con el lenguaje, considera que el pensamiento es en lo esencial no-verbal e interno. El usuario del lenguaje piensa y luego llega el lenguaje. Es por ello, que él mantiene la idea de que el pensamiento no puede ser expresado del todo por el lenguaje y que es prácticamente imposible hacerlo. El lenguaje para él y por alguna extraña razón, se encuentra subordinado al pensamiento, ya que éste puede funcionar sin palabras. Sin duda, existe en su teoría una aplicación de lenguaje y pensamiento, pero no logra dar cuenta de ello; sino de manera redundante e hipotética, postulando una vida del pensamiento como subtexto del lenguaje, como lo cita en su obra. Se refiere a la psicología de la comunicación de Tolstoi, que se muestra en sus personajes literarios, “entre gente que vive en estrecho contacto psicológico, la comunicación a través de formas abreviadas del lenguaje, es más bien una regla que una excepción”⁴⁷. Para él el pensamiento tiene una base afectiva, volitiva, pues éste se origina a través de las emociones, deseos y necesidades individuales. El postula un lenguaje externo y uno interno, cuestión que se abordará décadas más tarde.

La teoría general de Vigotsky puede ser resumida de la siguiente manera: en relación a la diferencia entre funciones mentales inferiores y superiores, las primeras adquiridas genéticamente, las otras adquiridas por interacción social; que hacen una complejidad de relaciones, ya que solo reacciona a las teorías de la introspección de los fenómenos psicológicos y por oposición plantea la exterioridad del tema psicológico. En todo caso, para Vigotsky el desarrollo antecede al *aprendizaje* de manera innata. Por ejemplo, su “zona de desarrollo próximo” (ZDP), que puede asimilarse sin dificultad a “colaborar” con los niños para aprender, es una idea encomiable en una tradición de

⁴⁷ Lev S. Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje*, Ediciones Quinto Sol, SA de CV, 2009

política pública educativa tan difícil en la entonces Unión Soviética. ¿Qué significaría que la comunidad auxiliara al niño en el proceso del aprendizaje; en una sociedad como la soviética? esto corresponde al contexto socio-histórico, del que forma parte, y del cual no puede separarse. Este importante autor ruso, carece de una teoría del aprendizaje *stricto sensu*, porque reduce su planteamiento al desarrollo psicogenético. El conocimiento no puede adquirirse si no hay una estructura previa que lo enlace socialmente, y eso parecería convincente de alguna manera, si para ello no necesitara de un cierto precursor genético. El tiene el modelo del “descubrimiento del aprendizaje”, en el esquema constructivista de la época. La zdp implica una vinculación a lo social muy valiosa, pero de la que no logra extraer las notas características del aprendizaje que sí logrará Wittgenstein tiempo después.

Vigotsky no pone a funcionar el lenguaje, sino que postula funciones mentales genéticas de desarrollo psicológico, sin un aparato explicativo, conceptualmente convincente. Al decir que, las funciones mentales inferiores se adquieren genéticamente, eso lo hace sumarse al lado de las neurociencias, y las psicologías cognitivas o científicas, que encabezará mucho después el norteamericano Jerry Fodor. Por otra parte, no menos importante, se describe que las funciones mentales superiores, son adquiridas por interacción social; la crítica a esta afirmación, es que las actividades mentales no se siguen de manera natural, de las actividades cerebrales. Es cierto, que el cerebro es condición necesaria, pero no suficiente para la vida mental y la conducta. La palabra “mente” no es el nombre de una cosa. Podemos considerar, que <mente> y <cerebro> son sinónimos. Es una metáfora afirmar que, <el cerebro tiene intenciones>, pues, es un individuo el que tiene intenciones y no un cerebro. Tendríamos que pensar que un organismo⁴⁸ es diferente al individuo de la psicología natural. No podemos negar que los cerebros tienen centros de lenguaje, áreas para tipos diferentes de memoria, etc., pero no tienen centros de conciencia. La materia física no puede pensar, hasta nuevo aviso, pensar es actividad de la mente⁴⁹.

El *desarrollismo psicogenético* que presenta Vigotsky, deja sin explicar temas importantes como ¿qué pasa con el aprendizaje y la psicología? Fodor refiere que Vigotsky

⁴⁸ El cerebro es como cualquier otro sistema físico. Pero pasar de mente a cerebro o viceversa, en ello radica la incompreensión del asunto.

⁴⁹ La idea de órgano mental es la mistificación de una pseudoexplicación científica, como lo veremos más adelante con Chomsky.

tiene una concepción innatista del desarrollo y que es heredero del empirismo soviético, y que su ambiente es la reactología, la Gestalt, la reflexología, etc., estos antecedentes le permiten por oposición, orientarse del lado de la psicología evolutiva. Las teorías pre-cognitivas fracasaron en su tiempo Vigotsky está advertido de ello, y se inclina hacia la imposibilidad de expresar plenamente, el pensamiento con el lenguaje. El dice que “nunca podemos saber que hay en la mente del otro”, así se inclina por un escepticismo débil. El escéptico sostiene que es imposible que cualquiera excepto él sepa lo que siente. Tengamos en mente, que para Wittgenstein, el escepticismo, pero no, en su forma débil, es el camino hacia el lenguaje privado. Recordemos que el lenguaje privado se basa en la idea de que un signo solo puede ser entendido por uno mismo.

Planteemos una pregunta, ¿Tratamos al igual que lo hace suponer Vigotsky, de convertirnos de manera contingente, en usuarios de un lenguaje privado? o ¿puede existir un hablante de lenguaje privado? ¿Somos usuarios de aspectos “privados” de significado en el lenguaje? Pensemos en los lenguajes codificados, que se usaron en la primera y en la segunda guerra mundial o vayamos más atrás en la historia, consideremos los petroglifos mayas, que no son privados, pues se descodifican y fueron hechos por usuarios del lenguaje y son traducciones, más o menos sofisticadas del lenguaje natural. No es difícil aceptar que *la experiencia puede ser privada pero el lenguaje sobre ella es público*. El lenguaje es relacional en sus prácticas y sostiene múltiples y diferentes *formas de vida*.

El lenguaje privado que le interesa defender a Vigotsky se encuentra en la psicología, es decir, en el campo de las sensaciones, emociones y sentimientos. La relación que él encuentra entre mente, cuerpo y conducta, es específicamente genética y sobredetermina las etapas de su desarrollo. El acompañamiento mental es el contexto psicológico que iría supuestamente junto con la palabra, es decir, un cierto estado emocional previo al lenguaje y a la palabra. Por ejemplo, para él la génesis del lenguaje en el niño está regida genéticamente. Cuestión que hasta ahora, es difícil corroborar⁵⁰; un asunto en el que se puede estar en desacuerdo ampliamente, es suponer una “evolución mental espontánea en el niño”, sí esto parece una afirmación de Piaget, el joven Vigotsky le añadirá la premisa genética, que es el vellocino de oro de la época.

⁵⁰ Sabemos que no basta tener un cerebro y un aparato fonador para que el lenguaje tenga lugar en el niño. Se aprende el lenguaje en una comunidad lingüística no a solas ni en silencio.

Aunque no es difícil darse cuenta, de que él trata el lenguaje del niño, como una entidad extraña y lejana, como si fuese el lenguaje un huésped y el niño el portador del huésped. Como si se detectará una infección en el organismo, o como si ya estuviese el niño y después el pensamiento y luego viene el lenguaje, en ese orden. La confusión se da al considerar que lo mental es la conciencia y que si algo ocurre en la mente, entonces debo tener noticia inmediata de ello. De ahí, proviene la fascinación por lo privado y demás particularidades. Considerar que la percepción sobre la conciencia es directa y, por tanto, privada es un planteamiento ingenuo y a todas luces falso. El “yo” entendido como conciencia, no es autoevidente o natural, es una función construida. El ego no habita un cuerpo y lo dirige, como un capitán su nave. “Yo sólo sé lo que veo, no lo que otros ven,” es la clásica posición solipsista, que Wittgenstein va a combatir en cualquier teoría. En el caso que nos ocupa, el lenguaje de las sensaciones no tiene un uso privado, y no se agota en las particularidades de la “interioridad de la conciencia”. Vemos el contraste con Vigotsky, que le interesa solo formular una teoría general sobre el desarrollo cognitivo en el campo de la psicología.

El *progreso* fue tratar de avanzar un paso más y con todas las dificultades, no sólo de la teoría y parece haberlo logrado. Se apresura en la dirección de aquello que lo constituye como un ícono de la cultura del siglo XX y una constante teórica sostenida en el siguiente. No obstante, la crítica de Wittgenstein sobre este modelo de psicología está aún el aire. Wittgenstein rechaza que la idea o el significado “internos”, guíen nuestra conducta. Considerar a lo interior como lo intraducible, primario y por lo tanto, expresión de nuestra naturaleza humana es un gran equívoco. La idea de sensaciones particulares internas, entendidas como un mundo privado, intraducible y genuino, no atrapable por el lenguaje, pero pensado por el hablante, es clásico en Vigotsky y sus partidarios, todavía en la actualidad. Podemos preguntarnos ¿Cómo es el mundo que hay detrás de las palabras?, ¿Es el *subtexto* de Stanislavsky en el teatro, que cita Vigotsky, más genuino que la misma realidad? ¿En qué dirección y bajo qué mirada nos lo plantea? ¿Nos sirve ésta aseveración, para dilucidar la realidad educativa en el campo de la psicología?

Detengámonos a considerar cómo describiríamos una sensación a alguien si no usáramos el lenguaje. Porque podemos hablar de “miedo” y de “frio” y de “enojo” y de

“hambre”. Por supuesto, que no podemos negar que existe la experiencia personal, pero no es un amasijo informe de percepciones inenunciables e intransmisibles. Si esto fuese el caso, estaríamos lejos de lo que entendemos por comunicación humana. Podemos nombrar a las *sensaciones* porque hemos aprendido a hacerlo en el lenguaje. Para Wittgenstein la psicología no puede verse *in toto* sino como el *juego de lenguaje de las sensaciones*. Sabemos que las sensaciones no siempre ofrecen conducta, pero eso no las hace privadas; podemos afirmar, que conocemos el “dolor de muelas”, independientemente de la conducta que ofrece. O, consideremos el miedo, puedo ofrecer conducta de miedo o puedo no hacerlo. El dolor puede no ofrecer signos de dolor, no tiene sentido definir el dolor en términos de conducta, aunque por supuesto, pueda mostrarla. Wittgenstein reacciona frente a la experiencia privada porque no es un *juego de lenguaje*. Él llama a algo un *juego de lenguaje* si *juega* un papel particular en nuestra vida humana y si posee prácticas asociadas.

Wittgenstein menciona que la conexión entre lo interno y lo externo se diferencia por su lógica. Sin perder de vista, la dura crítica que él lleva a cabo de lo mental, considerado como algo interno, como si el pensamiento fuese algo privado e interior. De acuerdo a las teorías de la mente, nuestra “experiencia” es algo que tiene lugar por entero dentro de la mente o el cerebro, en un ámbito <interior>. Es importante acentuar que lo interno está ligado con lo externo no sólo empíricamente, sino lógicamente. De alguna manera, lo interno lo es en tanto se expresa como tal, es decir, presupone un contexto y una relación con la objetividad, en este caso, de las sensaciones. En este momento, no podemos decir que la psicología se reduce a un naturalismo, sino que se condiciona al baño significativo del lenguaje. No hay lo natural “puro” alejado de su expresión en el lenguaje. No es una abstracción decir que, lo concreto y lo más determinante se expresa en el lenguaje. Y, que es *formal* como la lógica que constituye su estructura. Sabemos que en lógica no hay sorpresas porque no hay acción humana como en la psicología o la ética o la religión.

El pensamiento y el cuerpo no conforman una relación estática o mecánica. Por ello, es importante considerar las asimetrías que les son propias, es así, que no alcanzamos a conocer los afectos, las sensaciones y los sentimientos, si no los aprendemos en el lenguaje. El innatismo no está aquí presente. Consideremos que el lenguaje no es la obra de un sólo

hombre, ni son las reglas de un solo hombre. Observar una regla o seguir una regla quiere decir, cómo describir algo en un contexto específico, como en un juego de lenguaje particular. La propuesta de Wittgenstein es que el lenguaje va con las *formas de vida*. Y, siguiendo al filósofo Ockham “si un signo no se usa carece de significado”, ya que el significado se atribuye por el uso y no *a priori*. Pero para Vigotsky, la psicología científica se inaugura, con el nacimiento del lenguaje interior, con lo “nervioso”, terminología de la época, que dará sus frutos al futuro; con las supuestas raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. Nuestro autor ruso no solamente abona en el camino de lo que será, en un futuro relativamente cercano, la neuropsicolingüística, sino que también convierte en realidad el sueño de las psicologías contemporáneas.

Wittgenstein y Vigotsky abren campos semánticos y discursivos, no sólo separados sino opuestos. Mientras el primero apuesta por la gramática, los *juegos de lenguaje* y sus *formas de vida asociadas*, aplicadas al lenguaje de la psicología. Para el segundo, el pensamiento y el lenguaje interactúan separados por la piel y conectados por la genética. Será años más tarde que el nombre de Aleksandr Romanovich Lúriya se relacionará al de Vigotsky, a quién conoce en el año de 1924. Se vuelve su discípulo y él establecerá en sus investigaciones, una estratégica correlación entre cerebro y conocimiento, en un intento por unificar a la psicología de su tiempo. De alguna manera, presta atención a su maestro, quien muere de manera prematura, pero no continúa con la investigación lingüística iniciada por Vigotsky, sino bascula hacia la neurofisiología. Sabemos que debido a la censura soviética, fue hasta los años sesenta que Luria fue reconocido internacionalmente como una autoridad en su campo.

Luria tratará de resolver el enigma de la actividad cerebral y la mente con la psicología. A este famoso médico ruso, le preocupará la exploración de los efectos neurológicos sobre los procesos cognitivos: la memoria⁵¹, la atención, el lenguaje, etc., Su

⁵¹ Especialmente la memoria era un fenómeno muy importante para Luria. Los trastornos de la memoria como la hipermnesia y la amnesia, están descritos de manera amplia en sus dos novelas neurológicas en *the mind of a mnemonist*. También es interesante considerar la relación de Luria con Freud en su juventud y que relego el psicoanálisis a las necesidades de sus investigaciones neurológicas; es decir, Freud era considerado parte de la cultura burguesa, repudiada en ese momento por los representantes del Estado Soviético.

obra más importante es considerada “*The working brain*”, “El cerebro en acción”. Él restablece la secuencia de las investigaciones dejadas por Vigotsky a su muerte. En el momento en que las políticas en Rusia, todavía Unión Soviética, no habían cambiado del todo. No obstante, los penosos veinte años de olvido de Vigotsky se ponen al día con Luria. Entre ambos autores se produce la convergencia de la psicología cognitiva con la neuropsicología. El terreno que abonará Luria no es específicamente el cognocitivismo de Vigotsky; sino que inaugura la entrada definitiva de lo que son, hasta el día de hoy, los antecedentes de la neuropsicología. En contraparte a esta teoría Wittgenstein combate la idea de que el lenguaje sea un **estado interior** del **cerebro** y que sea comparativamente independiente de otros elementos adquiridos del entorno social. Lo social es externo a la función orgánica de inicio que devendrá dominante. El problema consiste en que sea fácil suponer que, primero está el lenguaje y después el pensamiento en una interrelación social estructurada de manera filogenética. Aunque considera que el lenguaje es la base del pensamiento; el lenguaje adquirido por el niño es el efecto de antiquísimas generaciones anteriores de hablantes. Él afirmará en su libro *Psicología y Pedagogía* que, con el hombre empieza la historia y no sólo la evolución, y su conexión con Pavlov y Darwin, no dejará de estar presente en su obra.

Chomsky y Wittgenstein

El pensamiento como la obra del autor norteamericano Noam Chomsky ha adquirido singular importancia, en la historia de las ideas del mundo occidental contemporáneo. Su obra en el campo de la política es bastante más extensa que su obra filosófica, pero abordaremos esta última, en aquello que se relaciona con nuestro tema. Lo que distingue la filosofía de este autor es que él intenta inaugurar una “ciencia nueva” basada en el lenguaje. Le interesa sobremanera un análisis científico de la conducta humana. Con tan solo 29 años en 1957 escribe su primera obra, *Estructuras Sintácticas*, basada en su tesis doctoral y que será publicada en 1975. Su impacto en el campo de la psicología no se dejó esperar. De este modo se distancia de las teorías que lo preceden, por ejemplo, del conductismo de Skinner y el estructuralismo de su época. Para Chomsky la lingüística es el adelanto más importante del siglo XX y que incide directamente sobre la

mente. Aunque él se sitúa muy de cerca del dualismo cartesiano racionalista, no es difícil considerar que, sigue de manera importante la vía abierta por Vigotsky y abonada por el científicismo de Luria. Aunque la vieja escuela de Moscú no corresponde ya más con los requisitos que han definido de *facto* a la psicología cognitiva. Chomsky propondrá básicamente la gramática transformacional o generativa, que consiste en plantear un conocimiento inconsciente como una posición cognitiva.

La gramática de Chomsky es inconsciente y él asume que es “interna”, teniendo en cuenta que la conciencia, entonces sería consciente o “externa”. Con ello, tratará de dar lugar a un paradigma generativo del lenguaje. Por ejemplo, un hablante nativo se rige por una gramática interna, que depende de un saber gramatical y lingüístico inconsciente. Se recurre a la idea de causalidad mediada fisiológicamente, con su presupuesto del órgano mental. En tanto, que la gramática generativa promueve la sintaxis generativa e individual del lenguaje. Él propone un dispositivo cerebral innato que determina la adquisición del lenguaje. De ahí, que Chomsky considere la existencia de un órgano del lenguaje que, determina una gramática universal de orientación cartesiana. La novedad de estas teorías movilizaron las ideas que se tenían de la mente en los años cincuenta. En el siguiente apartado analizaremos más de cerca, la influencia de las teorías de Jerry Fodor, también es un pensador norteamericano, quién es el principal representante de las teorías naturalistas del lenguaje; que le permitirá avanzar en lo que actualmente conocemos como el campo de las neurociencias y su hija preferida, la neuropsicología⁵².

Mientras el viejo conductismo observa conducta desde el exterior, Chomsky lo hace desde dentro. No incluye a un sujeto volitivo o de acción respecto, por ejemplo, al aprendizaje del lenguaje, pues dirá, que el lenguaje se adquiere de manera innata, y el hablante será solo su depositario. La conducta para él es lo que la mente hace. La conducta de aprender, en sentido resumido, se deriva de procesos inconscientes, regulados por la complejidad de una sintaxis lingüística previa. Chomsky identifica el conocimiento con un saber inconsciente de reglas de una gramática universal. En este sentido se aparta de la idea

⁵² Podemos asistir a un cambio de régimen epistemológico que hace la llamada neuropsicología al plantear límites de conocimiento a las ciencias cognitivas. Es decir, se produce una formación de conceptos que corresponden a explicaciones de tipo causal y no ya conceptual.

de lenguaje que corresponde a los estímulos sociales. Para él hay un sólo dominio, el cognitivo, que se muestra en la interrelación de la lingüística con la psicología.

Podemos preguntar, ¿qué es entonces un estado mental?, ¿cómo los vamos a conocer? ¿Intentando descifrar las funciones innatas del lenguaje? Si esto es así, no necesitamos el punto de vista de Wittgenstein para darnos cuenta que, esto cancela todo tipo de psicología. Chomsky cancela la psicología tradicional. Al considerar no solamente el determinismo de una lingüística natural. El carácter cognitivo de la psicología no es simétrico al desarrollo de la ciencia natural, ni es reductible a la biología, que es la vía que dejará abierta para el ingreso de la teoría modular de Fodor. Uno de los grandes olvidos de la psicología cognitiva está precisamente en el plano del desarrollo y del aprendizaje del conocimiento. Si las explicaciones que interesaron a los conductistas, olvidaron incluir a los procesos complejos, los chomskianos olvidan también, que el sujeto que postulan corresponde a una arquitectura funcional pre-construida que es igual de principio a fin.

No es suficiente suponer que todos somos, con gusto, cognitivos, es necesario analizar cómo operan estas teorías al postular el aparato cognitivo humano. Cuáles son sus alcances y sus límites explicativos, pero vemos, cómo las formaciones conceptuales no se corresponden a las explicaciones de tipo causal. El tema es considerar si hay explicaciones causales psicológicas. Podemos decir que un psicólogo es alguien que sabe interpretar más allá de lo simple, en contexto, en situación; que sabe observar, en sentido amplio, no el que sabe mucho de neuronas y conexiones cerebrales. Los movimientos significativos de la conducta es lo que trabaja la psicología, dar razones como interpretaciones en el lenguaje. Es importante que la psicología redefina su campo⁵³ y sus métodos en ese sentido. No estamos hablando de adaptación, de evolución, de condicionamiento o de conducta observable desde el exterior, ni por supuesto de reacciones determinadas *a priori*, y de manera no consciente. El ansia de ilusiones naturalistas ha influido al neo-conductismo que ahora incluye en su discurso la conducta derivada de procesos orgánicos. Estos son de

⁵³ Es importante esclarecer conceptos psicológicos como son los verbos, desear, pensar, tener la intención, querer decir, esperar, que no tienen contenido de experiencia, y que son significativos no solo para la psicología, sino también para la investigación pedagógica contemporánea.

alguna manera, rasgos de la historia general de la psicología, que no desdeñamos, pero que es importante situar en un lugar y tiempo específico.

Chomsky no considera al conductismo una teoría científica y es por ello que se da a la tarea de organizar su campo de otra manera y con otros presupuestos. Las estructuras mentales innatas le sirven para organizar los conocimientos de la mente humana. Pero al hacerlo incorpora la relación psicofísica, noción salida del dualismo cartesiano y que quiere decir que se hace girar lo mental a “una creatividad genotípica”, ya que el sujeto de Chomsky tiene conocimientos anteriores a cualquier experiencia. Pero ¿qué es un estado mental?, es una creencia, un recuerdo, un estado de conciencia, y ¿cómo los vamos a conocer pregunta Wittgenstein? ¿Conociendo las funciones orgánicas del cerebro? Por supuesto, que materia y mente interactúan, pero la ilusión gramatical consiste en creer que existe una conexión directa y evidente entre cuerpo y mente; que lo que pasa en el cuerpo es simétrico a lo mental. Es el momento de combatir un prejuicio relativamente común y dejar de considerar que el pensamiento es un proceso rígido con un solo sentido. No digerimos o masticamos con la mente. Por tanto hasta nuevo aviso, no hay una estructura neuronal que corresponda de manera simétrica al pensamiento.

Es importante que los temas tratados por la investigación neurofisiológica, aquellos que son significativos sean comprendidos e interpretados por la psicología contemporánea, ya que la fisiología es una ciencia de la naturaleza, pero por ejemplo, ‘pensar’ es un verbo del lenguaje natural; del que podemos ser testigos. El ‘pensar’, ‘recordar’, ‘leer’, ‘observar’, ‘escuchar’, ‘comprender’, son actividades cuyos contenidos no brotan de actividades en el cerebro. Para entender a la psicología es necesario aclarar su gramática. Si una buena parte de los planteamientos de Chomsky respecto al conocimiento, giran en torno a la lingüística, él reduce el lenguaje a ser una expresión de lo determinado de manera innata, en el cerebro o en cualquier otra parte del cuerpo. Hay en su teoría un relativo desinterés por los procesos de aprendizaje, aunque él intenta ponerse al día, diseñando una arquitectura funcional del sujeto previamente fijada y fundamentalmente innata.

La psicología es una disciplina pública que no pertenece a una dimensión desconocida o misteriosa sino que es esencialmente comunicable. Si hablásemos de un sujeto psicológico, tendríamos que admitir que no está integrado solo por un aparato de percepción. Como hemos mencionado, no descartamos una conexión entre cuerpo y mente, pero de ello, no se sigue que la materialidad del lenguaje solo se geste de manera orgánica. Hay una pregunta por responder ¿hacemos girar lo mental en torno al cerebro?, ¿es esa la identidad psicofísica que nos interesa mantener operando en nuestros discursos e investigaciones? Si a la psicología le interesa la conducta⁵⁴ contextualizada y significativa, no es la referencia a la interioridad o al innatismo, aquello que nos dará una explicación convincente en el campo que nos concierne. Por lo menos, no en los términos de Chomsky. Las verdades de la experiencia no son el fundamento del conocimiento. Nuestra experiencia de ver, no es igual a tener los ojos abiertos o la sonrisa no supone solo una contracción muscular. Pues, como en la narración de Alicia en el país de las maravillas, ¿podemos ver la sonrisa sin el gato? Dice Wittgenstein, que ver es una cosa y mostrar que veo es otra cosa. “Ver” no es un reporte de actividad del ojo, sino lo que es importante es a lo que llamamos significa, y como determinamos la intencionalidad de la mirada. Nuestra percepción sensorial está lingüística, no es solamente el resultado de lo “básico” o “natural” e “interior”.

Los datos de los sentidos o *sense data*, no sirven de fundamento lógico ni epistemológico para la teoría. Basta traer a la mente a Kant, para considerar que el conocimiento surge en la experiencia, pero no se detiene en ella. A diferencia de Chomsky para Wittgenstein, el lenguaje no es un dominio individual que se aprende a solas, nadie puede enseñarse a hablar a sí mismo, ni a través de categorías innatas sino al contrario, aprendemos en una comunidad lingüística y con prácticas efectivas. Un individuo solitario no puede representar una *forma de vida* a la manera que nos propone Wittgenstein. En las Investigaciones él propone que lo fundamental está expresado gramaticalmente y que es una ilusión suponer una aplicación privada de conceptos. Al hablar de sensaciones solo

⁵⁴ Respecto a la conducta significativa, podemos decir que está requiere de ciertas consideraciones, como una acción deliberada, inteligencia, intención y predicados mentales.

sobre la base de objeto y nombre, es quedarnos con una gramática superficial a todas luces insuficiente para aquello que nos interesa.

El *homo psychologicus* de Chomsky instituye de inicio una arquitectura funcional con un núcleo fijo e innato, que dará en su teoría un lugar al conocimiento y al desarrollo del lenguaje. Plantea una gramática universal y un conocimiento de tipo genético. El racionalismo heredado de Descartes le lleva por el camino formalista, que le sirvió para alejarse en su momento de sus opositores conductistas. Chomsky intenta dominar la escena psicológica con su compleja gramática universal, ubicado bastante lejos de la Escuela de Moscú de los años veinte, en los que florecen las investigaciones de Vigotsky y Luria. Como hemos planteado anteriormente, estos últimos se ocupan en desarrollar una psicología no sólo siguiendo a la biología sino a lo que será considerado un determinante relativismo cultural. Utilizando la terminología de la época, de las “funciones psíquicas superiores” cómo la memoria, la percepción, el pensamiento, que dependen a su vez de las instancias materiales y dialécticas de la sociedad y la cultura. La psicología cognitiva va a dejar ese legado político a las generaciones siguientes, únicamente que el viraje lo hace Chomsky y no será hacia el ser social que determina la conciencia al estilo de la Escuela de Moscú. Aquello que marcará el rumbo de la psicología cognitiva en la actualidad, serán las estructuras modulares de la mente, al modo del también norteamericano Jerry Fodor.

Chomsky es un lingüista, un filósofo y un activista estadounidense contemporáneo, afortunadamente vivo y dedicado con éxito al estudio y crítica de la política internacional, y qué además, tiene en la historia de la psicología cognitiva un lugar asegurado. Él movilizó las teorías que se tenían de la mente de los años cincuenta, combatió a la psicología de la conducta y al estructuralismo y llevó a cabo un estudio naturalista del lenguaje junto a la ciencia cognitiva. Hemos examinado cómo su premisa principal se refiere a entidades mentales, con una arquitectura autónoma y funcional, con límites de competencia establecidos. Chomsky logra reagrupar los sistemas cognitivos de las psicologías desde sus primeros tiempos en Filadelfia; pero será ya después en los años ochenta, que su singular sucesor Jerry Fodor, avanzará hacia una posición más controvertida y cognitiva, que será la teoría modular de la mente.

Tiene una larga historia la noción de lo cognitivo en el campo de la psicología. Es claro que no hacemos referencia al significado clásico del término, sino en el caso de Chomsky, se intenta delimitar la competencia del tejido epistemológico de una teoría, al lado de una arquitectura funcional de carácter sistémico de la conciencia. El sujeto cognitivo del que se ocupó en analizar, el excelente teórico español, desafortunadamente hace poco fallecido, Angel Reviere, no se identifica con un sujeto personal, que es el sujeto de atribución de la psicología natural. El sistema de creencias y deseos no es objeto de estudio de la actual psicología cognitiva. Desde hace treinta años la psicología cognitiva ha tenido una aspiración mucho más naturalista. Es así que, ha sido un tema importante de discusión, el tratar de fijar los límites de competencia en el funcionamiento cognitivo del sujeto, no solo para el estudio de la psicología contemporánea; también por las repercusiones hacia los otros campos, como es el de la pedagogía. La psicología en su calidad de educativa tiene una tradición al interior de las teorías y las prácticas pedagógicas.

A veces Chomsky identifica el conocimiento con un saber inconsciente de una gramática universal y otras veces, habla de un sujeto cognitivo en términos de incluir la lingüística en la psicología. Este es el punto de importancia no sólo pedagógico sino organizador, es decir, que en la psicología cognitiva se ha impuesto el modelo lingüístico de explicación. No obstante, hemos visto como Chomsky recurre al innatismo como una necesidad interna de su esquema explicativo. Si algo pudiésemos rescatar del enfoque sociocultural de Vigotsky es un sentido histórico de la crisis en psicología y preguntarnos, si se ha podido explicar su *weltanschauung* en términos menos descriptivos y más explicativos, que hagan posible echar luz, no solo sobre las funciones del cerebro sino de las intenciones de la conciencia.

El cognitivismo ocupa una posición dominante, ya que la psicología de la conciencia ha sido rechazada desde los años sesenta, por poseer un método imposible, es decir, la introspección de la conciencia sólo lleva a lo “subjetivo”; mientras lo que se propone es la psicología “objetiva”, que conforma la rama de la psicología experimental,

que es capaz de predicción y control. Lo anterior nos pone en guardia frente a la sobrevaloración de las explicaciones de orden causal propias del modelo hipotético/deductivo de las ciencias naturales. Sabemos que hacer girar lo mental en torno al cerebro nos lleva a la necesaria discusión sobre la identidad psicofísica⁵⁵, que reduce la noción de estados mentales a los estados físicos. Cuando hablamos de estados mentales en psicología, no es difícil que haya una incomprensión semántica, necesaria de aclarar. La mente no es un lugar en el cuerpo, ni es el efecto de los neurotransmisores cerebrales. Si volvemos a Chomsky y a sus estructuras mentales innatas, podemos sin dificultad considerar, que no digerimos o masticamos con la mente. Por más que quisiéramos la mente no es un órgano del cuerpo.

Podemos plantearnos conceptos causales de ver y también hablar de “ver” como concepto, pero son dos cuestiones que pertenecen a ámbitos diferentes. El concepto causal de ver puede estar configurado neurofisiológicamente, pero aún así, tenemos el uso normal y el uso psicológico, tenemos ambas aplicaciones. Y, preguntarse ¿cómo se yo lo que es ver? El análisis wittgensteiniano o gramatical de un verbo de experiencia, nos permite afirmar que “aprendo a observar y describir lo que veo”, pues ver tiene un carácter conductual, conectado a *formas de vida*, ya que reaccionamos frente a lo que vemos y ello nos permite manipular la realidad. Por ejemplo, en otro caso, si buscamos un respaldo neuropsicológico y natural al pensamiento, esto hace del lenguaje una herramienta improductiva y accesorio. Así es que pensar no tiene que ver con una ciencia de la naturaleza puesto que ‘pensar’ es un verbo del lenguaje ordinario. ¿Cómo usamos el término pensar?, de manera primaria, es un verbo del lenguaje que aprendemos y del que podemos ser testigos. En el caso de ver, si bien es un juego de lenguaje de la percepción, éste no es dado de manera inmediata al que ve.

El lenguaje científico es, por otro lado, básicamente técnico y especializado, pero el sujeto que habla, el sujeto de la psicología, es el que comete errores, dice una cosa por otra, sueña, hace un chiste, aprende, queda enmudecido etc., El sistema nervioso humano no

⁵⁵ El mito del paralelismo psicofísico lleva a recurrir a una causalidad no mediada fisiológicamente. Sabemos que materia y mente interactúan, pues si se golpea un cuerpo se causa dolor, pero es una ilusión gramatical considerar que hay una *conexión* directa entre cuerpo y mente.

forma estados de creencias que se jueguen en la psicología. Por esta razón que planteamos el análisis wittgensteiniano como una posibilidad concreta para detectar la aplicación incorrecta de los conceptos que llevan a una incompreensión no únicamente del lenguaje, sino en este caso de la psicología misma, su inclusión y comprensión en el campo pedagógico.

Fodor y Wittgenstein

Para abordar lo cognitivo hay diversas ópticas y una de ellas que ha tenido un gran desarrollo en la actualidad, es “la teoría sobre el procesamiento de la información” que nos ofrece la neuropsicología. La psicología cognitiva palidece frente a los avances de la neuropsicología. Esta disciplina va a reclamar un nivel de discurso propio. No va a interesarse por las formas de organización sociocultural, ni hacia las funciones llamadas superiores, como la atención, la memoria, el lenguaje, etc., Lo que va interesar a la neuropsicología son los módulos⁵⁶ cognitivos, establecidos como sistemas autónomos y encapsulados, y determinados computacionalmente. De esta manera, se deja de lado, el enfoque sociocultural, que ya habíamos mencionado, de la psicología cognitiva y la explicación de la conducta determinada por los llamados “procesos mentales”. En relación a la neuropsicología podemos preguntarnos, ¿cuál es la competencia que define a la inteligencia artificial de los sistemas de computación, para determinar el conocimiento en el campo de la psicología? además, ¿puede la inteligencia artificial dar una respuesta a estas preguntas? Sin duda, ingresamos en un campo de discusión diferente, a los que hemos abordado en esta investigación, o a fin de cuentas, ¿tiene la neuropsicología la última palabra sobre el avance o no de las psicologías?

⁵⁶ Fodor rastrea los antecedentes de la teoría modular, y se encuentra con la Frenología de Gall (1758-1828), figura desgastada en la historia de la psicología; y pone especial atención en las propiedades básicas de los sistemas modulares como la especificidad de dominio y el encapsulamiento informativo. Por ejemplo, hay un módulo o conjunto de módulos, que procesan la expresión emocional de la cara, y otros módulos que reconocen la cara e identifican a la persona. Fodor describe que los módulos operan de forma obligatoria y automática, sin mediar procesos conscientes o voluntarios. Mediante módulos se procesa la información de entrada a la percepción del mundo. Y aquello que queda fuera del procesamiento modular no es susceptible de investigación científica.

La mente de acuerdo al modelo computacional es como una máquina de procesamiento de la información. La mente modular de Fodor, es un artefacto que procesa todo tipo de información de cualquier proceso psicológico, como el lenguaje, la percepción, etc., De esta manera, la arquitectura funcional de la mente no está formada por facultades horizontales, como son la atención, la memoria, el pensamiento, la percepción, etc., sino por las facultades verticales o módulos, es decir, por las capacidades genéticamente determinadas y que son computacionalmente autónomas. Por ejemplo, cada módulo tiene una estructura neurológica, sensible a un tipo de perturbación específica y que procesa de manera independiente; como es el caso de percibir sonidos verbales, música, caras, etc.,

Hay diversas parcelas de la mente o módulos, porque los inputs o “entradas”, son asimismo, diferentes. Los computadores suelen utilizar dos lenguajes: un lenguaje de input/output en el cual se comunican con su entorno y un lenguaje de máquina para realizar sus computaciones verbales. Fodor propone que el lenguaje de máquina es un lenguaje interno y privado de los seres humanos que es previo a los lenguajes públicos o naturales. Del mismo modo, que el lenguaje de máquina u ordenador, o computadora, es previo a cualquier lenguaje de programación. El lenguaje del pensamiento es para Fodor un lenguaje privado, contrapuesto a los lenguajes públicos o naturales. Fodor se aleja de los presupuestos de la psicología cognitiva, para avanzar al dominio de la ciencia, en la medida que sus secuencias de estados, están causalmente implicados en la producción de conducta y ésta se debe interpretar como computaciones que de manera contingente, tienen descripciones adecuadas no a la conducta sino a la función. La conducta se reduce a función, no de órgano, que es la manera que presenta Chomsky sino de programación, pues, lo que le importa es la capacidad de programar información.

Jerry Fodor nace en el estado de New York en 1935, y es autor de una obra que es muy reconocida, *The Modularity of Mind* (1983), La teoría modular de la mente, con ella se apartará de manera sustancial de sus predecesores en el campo de las psicologías tradicionales y no llevará hacia ellas lo esencial de su experiencia. La relación con lo cognitivo será de corte computacional. De acuerdo al modelo computacional, la mente es

como una máquina de procesamiento simbólico que requiere de una forma de lenguaje determinado. Es cierto, que la psicología tiene que ver con la mente humana, que ésta es su objeto privilegiado de investigación, en relación ya sea con una estructura, un sistema de funciones, de relaciones o de conducta, etc., No obstante, podemos observar como la psicología ha retrocedido frente al avance de las neurociencias, de la que la neuropsicología forma parte. Estas disciplinas se ocupan, sin lugar a dudas, de auténticas experiencias en el campo de la explicación causal, como son las de “oler” “ver”, “percibir,” etc., Las ciencias computarizadas o matematizadas, tienen posibilidades de ofrecer datos cada vez más exactos que aquellos a los que se puede acceder sólo por estadísticas. No podemos hacer ninguna objeción respecto a esto, al contrario nos servimos de ello.

La neuropsicología con Fodor reclama un nivel de discurso y de competencia que es necesario darnos a la tarea de analizar, por lo que es importante llevar a cabo un análisis crítico. La teoría de Fodor⁵⁷ combina muy variados elementos, pero la noción que destaca es la categoría central de módulo (que son sistemas autónomos de manipulación de *data*, de un dominio particular, semejantes y que funcionan causalmente) Los módulos se caracterizan por su función causal dentro del sistema de representaciones y operaciones mentales. Esto quiere decir, en una relación de analogía, que los módulos se tratan como si fueran programas de computadoras, implica todo el proceso que lleva desde la retina hasta la “creencia” de que hay allí una puerta por la que se puede salir, es un proceso específicamente computacional.

De esta manera las facultades psicológicas de un individuo son en general módulos. La neuropsicología investiga actualmente, la percepción visual, auditiva, etc., O sea, aquello que Fodor va a llamar facultades verticales autónomas y que están genéticamente determinadas. Fodor considera que las facultades verticales son contribuciones históricas al desarrollo de la psicología. Por otro lado, las facultades horizontales, como la atención, la memoria y el pensamiento, salen de su interés. Lo que ya no está tan claro, señala Angel

⁵⁷ El aparato cognitivo humano que propone Fodor apela a tres planteamientos, los sistemas de *input*, los transductores y los sistemas centrales.

Riviére,⁵⁸ comentador de la neuropsicología, es que el lenguaje pueda considerarse también como un sistema modular. Por ejemplo, Fodor establece la naturaleza modular de la percepción del habla, pero no quiere decir lo mismo respecto del lenguaje ¿Qué es lo que tenemos entonces? Lo que tenemos, sin duda, es una estructura funcional en la nueva versión del paradigma computacional.

¿Estamos suficientemente convencidos que la psicología puede reducirse al plano máquina del funcionamiento de un *hardware* neurobiológico? o tal vez lo que nos impacta son las preguntas más que sus soluciones. Lo que nos permite el análisis Wittgensteiniano es evitar quedar cautivados dentro de una imagen. La imagen del cientificismo que ahora toma el relevo de la psicología. Por supuesto, que es imposible estar en desacuerdo con una psicología científica. Pero tenemos que analizar si la reducción de la psicología a la fisiología cerebral es legítima en sus aspiraciones. Sabemos que hay una tradición de los efectos neurológicos sobre los procesos cognitivos, desde Lúriya y su texto publicado en 1979, *El Cerebro en Acción*, pero los presupuestos de la neuropsicología son más ambiciosos e innovadores en muchos otros aspectos.

Una primera cuestión que me parece importante mencionar, es el análisis de la noción de mente, ¿tenemos una definición de mente? Por ahora, al menos dos, e irreconciliables, también tenemos usos, uno de ellos es considerar a la mente como la capacidad para adquirir habilidades intelectuales o como llamamos comúnmente contenidos mentales, pero también tenemos una definición de mente funcionalista, como entender a la mente como una máquina de manipulación de símbolos. La psicología computacional hemos visto que se comporta de manera diferente a sus antecesoras. En esta dirección las teorías cognitivas operan sobre el proceso de información y se relacionan con las funciones superiores de conocimiento, como: el pensamiento, la memoria y el lenguaje. No es casual que la neuropsicología no esté interesada en la conducta o formas de relación entre individuos, etc.,

⁵⁸ Riviére Angel en *El sujeto de la Psicología Cognitiva*, en “El sujeto modular de Fodor y algunas críticas” Edit. Alianza Psicología, 2001

Aun cuando nos esforcemos por comprender a Fodor, no podemos apropiarnos aún de los “avances” de tan singular discurso. Por ejemplo, en otro plano, consideremos el avance de la ciencia genómica; el gen de la edad se atribuye al cuarto cromosoma y ello permitirá en algún momento, no lejano, una reprogramación biológica que, sin duda, afectaría nuestras relaciones, formas de vida y conducta. Se puede especular con ello de una potencial manipulación científica de la muerte. Sin embargo, no es difícil pensar que la finitud o terminación de la vida humana, no desaparece únicamente por medio del alargamiento de la misma. ¿Cómo nos orienta Wittgenstein respecto de la psicología y la neuropsicología? En primer lugar, nos hace patente que no hay configuración neuronal del pensamiento, y que es una ilusión gramatical decir que la mente y el cerebro son simétricos y equivalentes. La teoría general de la computación y de la información aplicada a la psicología, desplaza peligrosamente a las relaciones humanas de las que se ocupa la psicología actual. La neuropsicología es el mito contemporáneo, pero que sí es una ciencia en un sentido causal, entonces se aleja de la realidad psicológica de los individuos, que no es causal ni de producción de predicciones y leyes generales. Torcer la psicología hacia la neurología o la informática, por la vía empírica de la facticidad, no necesariamente arroja indiscutibles verdades científicas

La psicología tiene que ver con la mente y tiene teorías explicativas que pueden echar luz sobre las relaciones y formas de vidas de los individuos particulares y sociales. Por supuesto que la psicología, tendrá que enfrentar el embate de la neuropsicología y sus predicciones precisamente en su campo. Lo que intentamos argumentar es si la neuropsicología tiene la última palabra sobre el avance o no de la psicología. Recordemos que las facultades verticales que forman módulos cognitivos, sistemas autónomos y encapsulados, son las únicas que se determinan genéticamente, no así las facultades horizontales, como pensamiento y lenguaje. La competencia de la neuropsicología se detiene allí precisamente. Cabe preguntarse ¿puede la inteligencia artificial dar respuesta a los deseos, creencias, e intenciones de un individuo particular? Por otra parte, los contenidos mentales o las intenciones de una conciencia ¿son el resultado de los módulos cognitivos? En cierto sentido para Fodor tampoco existe teoría alguna del aprendizaje. No hay una teoría del desarrollo y del aprendizaje en los nuevos sistemas explicativos, ya no de

las psicologías cognitivas sino del modulo computacional-representacional que intentamos describir.

En los últimos 30 años la psicología ha tenido una aspiración cada vez más empírica y naturalista. Si hablamos de un sujeto cognitivo de manera hipotética, éste no se identifica con un sujeto personal o de atribución de la psicología natural⁵⁹. El sistema de creencias y deseos y contenidos mentales, no es más el objeto de estudio de la neuropsicología. No es difícil entrever cómo ésta se presenta como el sueño hecho realidad de sus predecesoras. Para Wittgenstein, recurrir a lo “interno” como lo no “visible” y, por lo tanto, misterioso, es efecto de especulación y agregaría de especulación de ciencia-ficción. Pues, lo que subyace es una incomprensión de conceptos, métodos y metas a los que la neuropsicología tendría que llegar. La teoría general de la computación o información tiene límites visibles, en tanto no logra explicar la actividad de las funciones no determinadas modularmente y con ello reduce su ámbito a la especulación.

El autor español Ángel Riviére coincide con Wittgenstein al afirmar “que es una metáfora inadecuada decir que el cerebro tiene intenciones, como lo es decir que <una molécula está enojada>⁶⁰. Si verdaderamente asistimos a la construcción de una psicología científica del pensamiento, entonces habría que ver funcionando su campo no solo conceptual sino de acción. Al considerar la importancia de la especificidad de su dominio. En este caso, Wittgenstein nos permite examinar con mayor atención el uso del lenguaje de la neuropsicología, y los conceptos que determinan el acceso al conocimiento y la regulación de su campo. Si intentamos describir la arquitectura de la neuropsicología es precisamente porque ésta impacta en el campo de la pedagogía, pues, tenemos operando ya la versión de la neuroeducación y del cerebro como los nuevos educadores del siglo.

⁵⁹ El sentido clásico de la psicología cognitiva explica la conducta a través de procesos mentales y disposiciones de naturaleza mental. Y utiliza las funciones superiores como procesos de percepción, memoria, lenguaje, pensamiento. Los creadores de la psicología cognitiva son, Simon, Miller, Bruener entre los más destacados.

⁶⁰ Riviére Ángel en El sujeto de la Psicología Cognitiva en “El sujeto modular de Fodor y algunas críticas”, pág. 58, Edit. Alianza Psicología, 2001

El modo común de expresarse en psicología es por medio del lenguaje. Sabemos que la psicología establece su dominio y tiene un lenguaje que ha desarrollado para abordar la realidad que representa, y que se parte del criterio de que el lenguaje activa nuestras facultades teóricas, e intelectuales junto a nuestras funciones psíquicas superiores (percepción, memoria, pensamiento, etc.) Consideramos que todo trabajo teórico llega de alguna manera a una *praxis*. En el caso de la teoría científica entendida como ciencia empírica, ésta actúa sobre la realidad desde su propia perspectiva; pero en lo que corresponde a la psicología como ciencia interpretativa, ésta actúa sobre la realidad, pero sin dejar a un lado, los procesos mentales de los individuos y los contextos socioculturales que determinan su dominio. Siguiendo a Wittgenstein, por ejemplo, en la cabeza no tenemos ‘experiencias’, sino memoria de experiencia. Es preciso que la psicología valore y determine la conducta de un individuo sin arrancarla de su contexto. Y pueda prescindir de buscar la causa del pensamiento en secciones de su cuerpo.

Es al psicólogo al que le toca responder por los problemas específicamente psicológicos. Reiteramos que la ciencia empírica no lo es todo. Pero si lo entendemos así, e insistimos en ello, entonces nos pone a merced de una actitud peligrosamente científicista en lo que corresponde, por ejemplo, a la transmisión del conocimiento. No podemos pedirle a la neuropsicología que arroje el manto de su autoridad sobre asuntos y temas de los cuales no consigue ocuparse. Sí la neuroeducación afirma que el cerebro es el nuevo educador, ¿cuál es su lenguaje? ¿es privado y sin *praxis*? ¿cómo logra relacionarse el órgano con su función? ¿Y, cómo puede hacer afirmaciones sobre lo social de la conducta? Si alguien afirma que, “su conducta es la consecuencia de su mala cabeza”, ¿eso es literal?, ¿No es acaso que se confunden los discursos por no diferenciar su gramática? Wittgenstein nos enseña que un prejuicio es el resultado de una incomprensión gramatical. Es necesario que podamos distinguir las diferencias entre lo mental y lo físico, lo externo y lo interno; ya que las conexiones y diferencias no son autoevidentes.

Las lesiones cerebrales son lesiones de órgano, son neurológicas y ahí tienen su campo y su competencia, por supuesto, que tienen efectos en un individuo. Pero no buscamos una relación mecánica de causa y efecto en la psicología, porque ésta no funciona así. El considerar que yendo a lo “interno” y encontrar allí un misterio, por fin

revelado por la ciencia de la informática, e intentar aplicarlo de manera directa, esto es obra de ficción. Ya que los verdaderos problemas psicológicos no se derivan de los problemas de la fisiología como pretende hacer la neuropsicología. Es como reducir el contexto social y los sistemas de creencias y contenidos mentales de los individuos a solo lo orgánico-neural. ¿Podemos efectivamente afirmar que si un individuo es sano desde la perspectiva médica y fisiológica, tiene arreglados **todas** las cuestiones individuales y sociales? No solo las afecciones orgánicas nos acosan, también lo hacen las mentales, que no siempre tienen una expresión en el cuerpo. Por ello, es importante *saber hacer* con la división cartesiana que hemos heredado de Occidente⁶¹ y que se suele aplicar como si fuese de uso normal y corriente hacerlo.

Para Wittgenstein la psicología puede ponerse hablar en serio, en la medida que no solo reconozca los discursos científicos sino el suyo propio. El progreso de la ciencia, es un tema permanentemente debatido, que es útil pero no puede suplantar o disminuir lo esencial de las otras disciplinas. No todo se puede clasificar en términos de inputs/outputs y sistemas centrales de programación e información. Como afirma Wittgenstein, es importante reconocer y enfrentarnos también con la ambigüedad conceptual; si nos interesa la diferencia gramatical podemos describir el uso del lenguaje, y con ello, aprender cómo significamos la realidad a la que intentamos dirigirnos. Lograr establecer qué *juegos* jugamos y a qué *formas de vida* nos referimos. Wittgenstein invitaba a ir más allá de la teoría y a ligarla a sus prácticas, “si quiero que la puerta gire, los goznes deben estar colocados”. Aprendemos con él que el sentido del lenguaje reside no sólo en su comprensión en contexto, sino también en sus prácticas. No se trata de jerarquizar las ideas y probar su eficacia en el escritorio, para evaluar *a priori* su efecto en la realidad. No nos basta únicamente la teoría, es necesario el movimiento entendido como *praxis* en uso, lo que hará comprensible lo que intentamos transmitir, por ejemplo, en la educación.

⁶¹ Es decir, mantener actuando sin darnos cuenta, la idea cartesiana de que la mente está sobre el cuerpo, y lo dirige como un piloto a su nave. Es considerar a la mente como sustancia cartesiana. Hasta nuevo aviso, la materia física no puede pensar, pues pensar es una actividad de la mente. La confusión reside en que los *sense data* se suponen idénticos a acontecimientos físicos en el cerebro, como lo refiere Hilary Putnam en su ensayo, “Cerebro y Conducta”.

Los juegos de lenguaje de la psicología

Wittgenstein consideraba que el ideal de conocimiento no alcanzado producía cortocircuitos semánticos, es decir, al utilizar una multiplicidad de nociones no solo fuera de contexto, sino desarticuladas de su acción o actividad para las que fueron establecidas. Es así, que podemos encontrar en su pensamiento no sólo una concepción praxiológica del lenguaje, o el combate a la tradición estática del lenguaje, sino una crítica a la comprensión misma del simbolismo. Wittgenstein nos invita a eliminar, en lo posible, las preguntas metafísicas en la teoría. En este caso no confundir los linderos entre la neurobiología de la percepción, a una supuesta biología del aprendizaje sin ningún tránsito que lo justifique. Que algo pase al interior del cuerpo en el momento del aprendizaje, si es esto localizable, no tiene valor más que aleatorio o contingente. No presupone una relación mecánica causa-efecto, posiblemente utilizable en otro discurso o teoría causal. Por una parte, pareciera ser una cuestión de método, pero lo que interesa poner de relieve, son los juegos de lenguaje ya que estos no son fijos, ni tampoco indican un procedimiento a seguir, de una única manera. Cabe preguntarse ¿cómo son los juegos de lenguaje de la psicología? Pues, ya hemos sido testigos del afán positivista que va de la mano del famoso método científico, que no es como creeríamos un paradigma de claridad al interior de los discursos psicológicos contemporáneos.

Las neuropsicologías no establecen nexos eficientemente discursivos y prácticos como las demás psicologías, sino que son sistemáticamente ciencia, con sus métodos de verificación y contrastación que siempre han mantenido. Aunque Wittgenstein participó de alguna manera en el famoso círculo de Viena, en el que estaban Carnap, Waissman, y su líder Schlick (quién fuera cobardemente asesinado por los nazis), nunca fue un positivista; aun siendo el autor del *Tractatus*, era profundamente crítico de los bienes racionalistas de la ilustración. Por nuestra parte, consideramos que, el *homo psychologicus* es el hombre de la psicología natural, al que se le atribuye lenguaje, pensamiento y memoria como actividades superiores. Estos son temas vigentes de la psicología clásica o cognitiva. Pero a la manera de Wittgenstein, no buscamos certeza (*gewibheit*) sino discusión, preguntarnos cuál es el *moot*

point del asunto. Los juegos de lenguaje de la psicología nos permiten no quedarnos con solo preguntas especulativas, sin referencia a las condiciones políticas, sociales y culturales. Por supuesto, que un individuo solitario no puede representar una forma de vida a la manera de Wittgenstein. Explicamos el lenguaje con el lenguaje no llamamos a las cosas. Los juegos replazan a otras formas de análisis. Si las sensaciones nos dan evidencia es a través de la experiencia que está lingüística y mirando cómo trabaja el lenguaje. Una de las cuestiones necesarias, si queremos entender a la psicología, es ir hacia las asimetrías propias de los verbos psicológicos, utilizando por supuesto la gramática como una herramienta útil en el análisis.

Los últimos escritos de Wittgenstein sobre psicología tuvieron lugar entre el año de 1949 y 1951, hasta antes de su muerte. Es el caso de las Investigaciones, que casi al final del libro, en el apartado XIV dice, “en efecto, en psicología existen métodos experimentales y confusión conceptual...”,⁶² Él trabaja en este libro, sobre conceptos como memoria, sensación, lo interno y lo externo, etc., es conocida su crítica al planteamiento de que lo interno esté oculto o sea algo misterioso que no se expresa en el lenguaje, y se conoce ampliamente su ataque a que lo mental pueda ser algo interno. Para él, lo interno se diferencia de lo externo por la lógica; no hay únicamente una conexión empírica entre ambos sino una conexión lógica. Las sensaciones no las entendemos como objetos de percepción directos y privados, la gramática⁶³ nos hace dar cuenta de que no hay este tipo de objetos. El dolor, por ejemplo, no es un objeto a la manera de los demás. Señala en la sección 384 de las Investigaciones que el concepto ‘dolor’ lo hemos aprendido con el lenguaje. Al sustituir expresiones naturales como (¡ay!) por expresiones lingüísticas (¡me duele!). Si nos empeñamos en afirmar que nuestras sensaciones son nuestras y por lo tanto privadas, estamos en un error, pues estaríamos estableciendo con ello, un lenguaje privado. Si realmente hubiese un lenguaje privado éste sería incomunicable. Por ejemplo, es importante tomar en cuenta que el uso de “yo” en el juego de lenguaje, no puede ser autorreferencial o de un uso particular o de un sólo individuo. ¿Cuál sería el uso del “yo” en un mundo solipsista? Las descripciones en el lenguaje pueden ser verdaderas o falsas, pero

⁶² Wittgenstein Ludwig, Investigaciones Filosóficas, pág. 525, IIF UNAM CRÍTICA, España 1988.

⁶³ Recordemos que las reglas de la gramática expresan lo que puede decirse o no; decimos “el tigre es amarillo”, no “el amarillo es tigre” o “las doce y media”, no “media para la una”.

si digo “¡me duele!” ¿Estoy realizando una descripción de algo? o es una expresión como sustitución lingüística de un grito como “¡ay!” Las experiencias pueden ser privadas, pero el lenguaje que las expresa es público ¿puedo describir una sensación a alguien? Sí, lo puedo hacer usando el lenguaje, como juego de lenguaje de las sensaciones.

Wittgenstein argumenta que no es lo mismo ver que expresar lo que vemos. Por supuesto, que podemos discriminar experiencia por la conciencia, pero la conciencia sobre el mundo no es algo solamente fisiológico. Señala Wittgenstein que no puedo conocer el color a menos que lo vea; pero tampoco puedo aprenderlo sin el lenguaje. Pensemos en alguien que habla para sí un lenguaje, ¿podemos decir que habla privadamente?, no, decimos que habla en privado o sea, en ausencia de otra persona. Hay una confusión cuando alguien se esfuerza en afirmar sin lograrlo que “sus sensaciones son solo suyas y que nadie puede conocerlas”; este es el argumento del lenguaje privado que atacó eficientemente Wittgenstein. El desmanteló la afirmación, “yo puedo “conocer” mi dolor porque “siento” mi dolor”, no tiene ningún valor cognitivo <sé que tengo dolor> no me lo estoy comunicando a mí mismo.

Que nadie pueda *experimentar* las sensaciones de otra persona, no se sigue que nadie pueda saber qué sensaciones tiene otra persona. Utilizar la palabra “se” no es sinónimo de certeza o verdad. Ya no es tentador decir “otra persona puede saber que tengo dolor solamente si lo siente”. Pasar de un tratamiento superficial a uno en profundidad, nos permite considerar que el dolor no tiene propietario como si fuese el dueño de un abrigo o una silla. El dolor no es un *objeto* privado localizable en el cuerpo. Decir “mi dolor es mío” es un sinsentido gramatical pues parece suponer que “mío” es un posesivo de pertenencia, algo que tengo y que nadie puede dar cuenta más que yo. Igualmente el demostrativo “esto” no es un criterio de identidad; golpearse en el pecho mientras se dice, “¡pero seguramente nadie puede tener este dolor!”, no es significativo, pues el énfasis o los gestos que lo acompañan, no define la identidad que se trata de considerar.

Lo que nos enseña Wittgenstein es que las sensaciones privadas no implican verdad necesaria y afirmarlo produce sinsentidos en el lenguaje, como un *reductio ad absurdum*. Es

un error afirmar que “sólo yo siento lo que siento y nadie puede saber nada”. Es muy importante analizar la gramática de las palabras de sensación para entender las confusiones a nivel conceptual de la psicología. Pues si se acepta que las sensaciones son privadas, entonces no entran en ningún juego de lenguaje. Las palabras de sensación nombran a las sensaciones, pero no es primero la sensación y luego la palabra, sino que se dan las sensaciones ya lingüístizadas, aprendemos a nombrar nuestras sensaciones, que no son innatas a nuestra conciencia. Las palabras de sensación se diferencian de la gramática de las palabras para objetos físicos. Es importante interrogarnos, ¿cómo se enseñan los nombres de las sensaciones?, y considerar, que no son esencialmente privados sino que forman parte del lenguaje.

Aprender el lenguaje de las sensaciones, su gramática y sus reglas, es parte importante de la pedagogía y no solo de la psicología. Son aspectos definitivamente primordiales, y es un escepticismo débil considerar que nunca sabremos lo que hay en la mente de otro. Es así, que las teorías que dependen de los llamados lenguajes privados, inevitablemente resultan falsas. En el Tractatus, en la sección 6.51, se menciona que, “el escepticismo no es irrefutable sino manifiestamente absurdo, cuando quiere dudar allí donde no puede preguntarse”⁶⁴ Hay dos errores fundamentales del escepticismo, uno es acerca de la naturaleza de la experiencia y el otro, acerca de la naturaleza del lenguaje. El error sobre la experiencia es la creencia en que mis experiencias son mías y que eso quiere decir que son privadas. Un error sobre el lenguaje resulta de pensar que las palabras adquieren significado solamente por medio de la definición ostensiva⁶⁵; o sea, de la identificación por referencia. Lo que plantea el Wittgenstein maduro, es poner atención y diferenciar la enseñanza ostensiva de palabras, es decir, su noción de praxis que se incorpora al lenguaje, ya que un signo se comporta como palabra en el momento que aprendemos a usarlo.

La psicología científica del pensamiento no se agota en la neurofisiología del cerebro, como lo hemos planteado en relación a Chomsky y a Fodor, sino en los llamados

⁶⁴ Wittgenstein, Ludwig en Tractatus Lógico-Philosophicus, pág. 181, Edit. Alianza Editorial 1991

⁶⁵ La definición ostensiva se entiende como si el significado se aprendiera de manera directa, y considerarlo así, se acerca al empirismo. La definición ostensiva sirve a la enseñanza del lenguaje de manera específica, contextual y con el lenguaje en uso.

estados mentales, como las creencias, intenciones, y los deseos del sujeto de atribuciones de la psicología. Un problema a destacar es intentar pasar de la mente al cerebro y viceversa. Hemos dicho anteriormente, que es una metáfora poco afortunada decir que <el cerebro tiene intenciones>. Es el sujeto el que tiene intenciones y no un cerebro. Lo que interesa a Wittgenstein es debilitar afirmaciones dogmáticas como la anterior y proporcionar estabilidad entre el lenguaje y el significado. Afirmar que nuestros sentidos nos ofrecen “información” sobre lo que ocurre a nuestro alrededor es impreciso, pues los sentidos por sí solos no nos dicen nada. Nuestras percepciones dependen de nuestro pensamiento, dependen de nuestro modo de describirlas. No hay experiencia pura, no sabemos a qué contexto pertenece esta declaración, no es autoevidente, como es el aprendizaje del lenguaje de la psicología; hay clases de palabras y no todas tienen la misma función. Tengamos en cuenta, que los usos de las palabras como herramientas es importante, en tanto se destacan en su aplicación. No basta aprenderlas de manera superficial desarraigándolas de sus significados.

El tema del lenguaje privado lleva aparejado la visión individualista a como dé lugar, sobre “mi visión del mundo” en la que el otro está ausente. Esta manera de pensar ha llevado a confusiones en las descripciones que hace la psicología, ya que no hay explicación privada de conceptos. La conexión entre lenguaje y acción es directa; si nos arriesgamos a buscar de manera equivocada, es como buscar una impresión visual por medio del sentido del tacto. ¿Qué le oponemos al lenguaje privado? pues los juegos de lenguaje como uso y aclaración conceptual de la psicología. Porque tenemos criterios como mecanismos objetivos de adscripción. Es importante desmitificar los estados mentales, como pensar, creer, tener intenciones, deseos, querer decir, esperar, etcétera, porque no tienen contenido de experiencia, recordemos que las experiencias tienen valor descriptivo. Podemos no comprender conceptos básicos como las sensaciones, al tratar de dar una explicación causal de ellas. Si nos referimos así a las sensaciones, no es difícil perdernos en un esquema mental sino en uno mecanicista. Wittgenstein nos propone los juegos de lenguaje de las sensaciones como nuevas aplicaciones, que nos lleven lejos de los viejos problemas especulativos, que también han afectado a la *pedagogía*.

La propuesta es aprender a remplazar preguntas, ya que nuestra experiencia de sensación viene conceptualizada en el lenguaje. Nuestros estados de percepción son distintos entre sí y no involucran un estado mental misterioso o causal. Wittgenstein hace una férrea crítica al escepticismo débil, que dice, que nunca podremos saber que hay en la mente de otro. Como si sólo Smith pudiese saber qué siente Smith, esto es absurdo. Al proponer una gramática, esto quiere decir considerar un sistema de conexiones no causales, que fijan límites a la aplicación y al sentido que tiene el mismo propósito del lenguaje. Para Wittgenstein es importante describir y luego explicar, pues, necesitamos la interacción del juego de lenguaje y no sólo el diálogo interno o el soliloquio.

El significado por el uso se corresponde con las actividades reales en condiciones particulares, no se determina *a priori* sino en contexto. No hay nada escondido o que descubrir, las metáforas suelen ser desorientadoras, ya que no se comprenden de manera literal. Un pensamiento auténtico tiene que ser expresable en palabras. Es así, que nos interesa el lenguaje y descartamos cierto tipo de preguntas que no tienen sentido. Por ejemplo, la correlación del lenguaje con cosas no existentes es imposible. Los límites del lenguaje están dentro del lenguaje, en tanto no hay posibilidad de contraste, pues no podemos nombrar objetos que no existen. Mencionemos aquí, la frase “there is no entity without identity”, “no hay entidad sin identidad”. Es importante recoger el uso ordinario de un signo o una palabra y considerar los juegos de lenguaje en expansión permanente. No nos basta plantear una teoría para una pregunta, éste no es el método de Wittgenstein. Al contrario, la confusión llevada a la pedagogía produce incompreensión no sólo en el lenguaje sino también en el trabajo teórico.

En el caso de la noción de conciencia⁶⁶ que ha sido tremendamente reificada, tratada como si fuese una cosa o un *objet trouvé*. Vemos como la psicología trata a la conciencia como el receptor de las sensaciones, emociones y sentimientos; como si estas fuesen inmediatas y privadas, pero ya hemos mencionado cuestiones importantes al respecto. El significado de los verbos psicológicos no es un acto mental y mucho menos causal. Lo que

⁶⁶ Podemos mencionar dos usos de “conciencia”, transitivo e intransitivo, “estoy consciente” como despierto y, “estoy consciente” como puedo dar cuenta de una situación específica.

se trata de desmentir es la explicación del lenguaje de la psicología en términos de visión interna. Tenemos que señalar algo fundamental y que no hay que perder de vista, y es la asimetría entre la primera y la tercera persona gramatical que el lenguaje permite. Es decir, yo puedo observar conducta en tercera persona, lo que él hace, pero no puedo preguntarme a mí mismo ¿qué hará éste ahora? Pensemos en el conductismo que consideraba la conducta observable desde el exterior y que esta conducta era el objeto de su investigación. La psicología educativa se influencio de esta posición en los años cincuenta. La conducta interesaba al conductista, bajo el *slogan* “todo es conducta”. Hasta el arribo del cognitivismo en los años sesenta. Por otro lado, la psicología de la conciencia fue rechazada por su método imposible, la introspección, ya que la conciencia no es algo palpable. Después llegó el neoconductismo que deriva conducta de procesos orgánicos y, con ello, se trató de reducir los estados mentales a los estados físicos que es una intención que aún perdura. Es necesario reconocer que el sistema nervioso o neuronal no forma estados de creencias, no tomamos pastillas para hacer creer en Dios; lo sustancial sigue siendo el sujeto de atribución natural de la psicología.

Hay fenómenos psicológicos que pueden ser vistos como conducta, pero no todo fenómeno psicológico es conducta, podemos sentir miedo sin ofrecer conducta. Por lo anterior, es importante regresar a la atribución de creencias en tercera persona y esto se hace recurriendo a criterios. Por ejemplo, “estar consciente” en primera persona, no hay conducta que observar. ¿Puedo observar mi propia conducta? Afirma Wittgenstein, que lo que el conductismo no logra atrapar en sus redes explicativas son los fenómenos que se enuncian en primera persona. La asimetría entre los verbos psicológicos que se enuncian como “yo” “tú” y “él”, deben ser estudiados en psicología y no ser dejados de lado. Si alguien afirma “yo sé que me duele”, carece de sentido, no puedo decírmelo a mí como si lo desconociera y me comunicará una información. Puedo observar conducta en tercera persona, pero no en primera. El conductismo es débil en determinar contenidos mentales. Tenemos criterios para atribuir dolor, tenemos el contexto y la exhibición pública. Pero no nos vale hacer análisis introspectivos, sino preguntarnos cómo usamos las palabras, y discutir con el sentido común, pues, “yo” y “él” no están al mismo nivel enunciativo o gramatical. No olvidemos que hay asimetría en el seno del lenguaje. Recordemos que el lenguaje describe, comunica, aclara,

expresa. Pero no es algo estático o solipsista, sino específicamente comunitario. El lenguaje no es algo que nos sea dado *in toto*, por ello, tenemos a los juegos de lenguaje y sus formas de vida asociadas entendidas como *praxis* en la realidad.

El significado de los verbos psicológicos no está dominado por mis experiencias particulares o mis estados de conciencia. Hacemos mención de la eficacia al considerar la asimetría entre los verbos en primera persona y tercera persona y esto arroja nueva luz sobre la psicología. Por supuesto, que no es posible negar que mientras hablamos, algo sucede de manera contingente en nosotros, pero ello es accidental, concomitante, no determina una regularidad o generalidad alguna. O, si siento miedo, puedo temblar o tartamudear, pero también puedo no hacerlo. Si alguien dice, “mi conducta es la consecuencia de mi mala cabeza”, eso de ningún modo debe entenderse de manera literal. De esta manera, podemos afirmar que cuando nos hacemos competentes en el uso del lenguaje lo que logramos es una comprensión más amplia de aquello que nos importa investigar.

Wittgenstein no es un conductista, porque los conductistas hacen usos en tercera persona y los extienden a la primera persona, esto es una ilusión gramatical y una incomprensión del funcionamiento del lenguaje. Recordemos que los equívocos se producen por privilegiar un uso frente al otro, sin ver la diferencia y detenerse en ella. Si nos saltamos rangos de aplicación normal, usual, de práctica categórica o conceptual, nos desviamos frente al uso normal de expresión. De esta manera, evitaremos las mezcolanzas y las malas aplicaciones en psicología. Acentuamos lo importante que es discriminar lo mental de lo físico y lograr echar por tierra la búsqueda de lo general, y de las esencias que definen cualquier tema de manera categórica.

El enfoque gramatical de verbos psicológicos está regido por la asimetría entre la primera persona y la tercera persona, este planteamiento es ignorado por la filosofía que se ocupa del problema mente/cuerpo, y de sus derivaciones ontológicas y epistemológicas. El lenguaje en psicología no está limitado solamente a una función de comunicación, también establece conexiones conceptuales entre significados de palabras y conductas

contextualizadas. Tampoco podemos esquematizar a la psicología con el supuesto causa/efecto, que no rige en ella. Los verbos de experiencia como oler, sentir, percibir, no se expresan empíricamente; Wittgenstein señala que, la experiencia de ver no es igual a tener los ojos abiertos. Reaccionamos frente al uso inapropiado de la noción de causa en los verbos psicológicos; buscar la causa del fenómeno psicológico ¿quiere decir buscar una conexión empírica? ¿Qué significa conocer una causa intuitivamente?, conjeturamos de alguna manera, ¿es una opinión verdadera o falsa? El análisis que consideramos es de índole gramatical, ya que describo lo que siento con las palabras, con los juegos de lenguaje, en este caso de las sensaciones.

El significado en psicología no se logra con la conexión entre una palabra y un objeto; pues, ningún signo o palabra nace adherido con su significado. Las acciones que se realizan, las prácticas asociadas, como formas de vida, tienen singular importancia. Nos interesan las palabras en uso, que están en el ámbito de la cotidianidad, no en el exclusivo campo filosófico o metafísico. El lenguaje de las sensaciones tiene una conexión con el conocimiento, pero como hemos expuesto, estas no son identificables solo por la conducta. Por ejemplo, el cosquilleo es diferente a la conducta de cosquilleo o el dolor es diferente a conducta de dolor. Las sensaciones, sentimientos, emociones, no son de carácter mental, así como tampoco son de carácter solamente corporal. Si bien se hallan en el campo de la sensibilidad, no olvidemos que también están lingüístizadas, y han pasado por el tamiz del lenguaje. Analíticamente tenemos criterios para atribuir sensaciones a los demás y salir de la cárcel de lo interno.

Decir que si yo siento, él siente, es lógicamente incorrecto, es un planteamiento por analogía que muestra no ser eficaz en la descripción. El lenguaje de las sensaciones que plantea Wittgenstein es, sin duda, básico para entender a la psicología. Podemos aprender cómo es la conducta de sensación, pero es indispensable considerar a la gramática de los conceptos de sensación. Solo afirmar “yo sé lo que veo” o “yo sé lo que siento”, además de no ofrecer pruebas de conocimiento alguno; nos lleva a considerar lo necesario que es el uso adecuado del lenguaje. No olvidemos que la teoría del conocimiento no es un estudio

empírico sacado exclusivamente de la experiencia. Insistimos en que la ciencia no es todo el conocimiento humano. Si pensamos, lo hacemos con palabras no con cosas.

La enseñanza de Wittgenstein iba dirigida a impedir enredos conceptuales y para ello, buscaba establecer un orden lingüístico-gramatical que nos evitará rondar en lo sucesivo los prejuicios y mitos en nuestros análisis e investigaciones. ¿Qué tendría que hacer la psicología para mejorar la aplicación de sus conceptos?, para delimitar y precisar sus nociones de uso, ya que el lenguaje no es independiente de sus condiciones de uso. Si decimos que cada uno ve cosas diferentes, el caso es que todos vemos lo mismo, y esto tiene que ver con la comprensión de nuestras percepciones. Por ejemplo, nuestras experiencias visuales son una mezcla de sensación y pensamiento, y no son una prueba definitiva de verdad, puedo equivocarme con mis *sense data* o datos de los sentidos. Wittgenstein señala que la percepción no es una acción sino un estado. La descripción de la experiencia visual no es un mero acto fenoménico. Una parte del cuerpo se vincula a las emociones: el rostro, una emoción tiene que ser algo que se manifieste. No obstante, la alegría puede no designar nada, no está localizada, la alegría no es conducta alegre. Afirmar, ¡siento una gran alegría! no se sigue la pregunta, ¿dónde? La alegría como una emoción tiene duración sólo que no es muy prolongada. Las emociones se diferencian de los sentimientos que pueden durar lustros, una emoción difícilmente ¿Cómo identificar a las sensaciones? consideramos, una vez más, que ir a un sistema de causas no nos acerca a ellas; pues, no tienen ubicación específica o intensidad determinada, en la medida que las sensaciones no son precisamente objetos.

Un juego de lenguaje es imaginar una forma de vida, que es algo concreto en la medida en que se está relacionando con una práctica. Pensemos en el lenguaje de la percepción. A la pregunta ¿qué ves aquí? el niño puede ver una mancha como un pulpo, como una mariposa, como una estrella de mar, etc., El mirar produce un cambio en el modo de ver. Los niños utilizan su percepción visual y ponen en *juego* el “ver como” de Wittgenstein; y van más allá del “ver continuo” uniforme y que no discrimina. El “ver como” es contextual y significativo y nos sirve como referencia al método. ¿Qué decimos que vemos, cuándo vemos algo?, lo que vemos se recoge en el lenguaje natural. Aunque

necesitamos de una técnica para “ver”; nuestra experiencia visual depende de las sensaciones y del pensamiento. En tanto no hay objetos últimos de nuestra experiencia, pues, no sabemos qué es eso.

Sí planteamos percepciones privadas, no olvidemos que no hay lenguaje privado que las recoja. En el sentido fundamental de “ver”, todos vemos lo mismo, y no olvidemos que nuestras percepciones dependen de nuestro lenguaje. El “ver continuo” no tiene una intencionalidad o una dirección, eso se logra con el “ver algo como algo”. Aquello que nos parece relevante es la posibilidad de hacer una investigación gramatical de los fenómenos de la percepción. Es decir, ver de una manera y de otra el mismo objeto. El ejemplo que Wittgenstein considera es la imagen de pato-conejo de Jastrow. La alternancia de la percepción, como si el objeto se hubiera alterado ante nuestros ojos. Alternancia entre la nueva percepción y la misma. “ver como” es contrario a la común noción de percepción interna. Lo que rechaza nuestro autor, es “mi percepción constituida con mis *data*”. No producimos actos de percepción, porque percibir no es una acción es un estado. De esta manera, comprender el lenguaje nos lleva a conocer la realidad y a no cosificar nuestra percepción, pues, lo que se define son las palabras no las cosas.

Los juegos de lenguaje están en constante expansión en concordancia con el movimiento del lenguaje. Consideremos por ejemplo, “los objetos de percepción”, es claro que no vemos formas geométricas, como si poseyéramos una percepción robotizada de la realidad, sino que vemos, y nuestro ver no es una acción cada vez que abrimos los ojos, sino un estado. Lanzamos la mirada y “vemos algo como algo”. No hay percepción pura o natural sino que toda percepción está lingüística, conceptualizada. Hay una diferencia entre “*ver continuo*” y “*ver como*”. El “*ver continuo*” es el ver primario, en el que no hay todavía interpretación. El ejemplo que utiliza Wittgenstein, es que una persona y una vaca tienen un sentido primario de ver, que es un ver primario. La vaca ve un avión como un continuo en el espacio visual, pero no ve un objeto como un avión. “*Ver como*”, es una manera diferente de captar la experiencia, y no pertenece específicamente a la percepción entendida como “natural”. El mirar modifica el ver, en tanto mirar es un estado más allá de los *data* de los sentidos. Esta noción tan interesante de Wittgenstein rompe con el eclecticismo, porque acaba con el prejuicio de que cada quién “sabe” lo que está viendo. En

un sentido preciso todos vemos lo mismo. Se derrumba el mito de la experiencia directa y pura, apresada de manera privada. Nosotros vemos las cosas de determinada manera. En tanto nuestras experiencias visuales son una mezcla de sensación y pensamiento. El “*ver algo como algo*” es un juego de lenguaje, ya que el lenguaje no es independiente de sus condiciones de uso.

Es importante incluir la noción de “ver como” en relación con la percepción, que fue desarrollada por Wittgenstein, y que no ha recibido la suficiente importancia ni en psicología ni en pedagogía, y que puede ser muy útil, aclaratoria y descriptiva. Wittgenstein distingue el “ver continuo” que es primario y básico del “ver como”; que es percepción constituida por los *data* pero que surge lingüístizada. La noción de “ver como” es ver algo como algo, que nos permite pasar al campo de las aplicaciones. La noción de “ver como” tiene un uso explicativo y gramatical, y esto tiene relación precisamente con dejar de considerar a lo mental como algo interno⁶⁷ que luego fluye hacia afuera. El lenguaje de la psicología no tiene un uso privado o interno, que nos permita decir que lo que pasa en la conciencia será inmediatamente registrado por ella, como si tuviésemos un ojo geométrico que funciona solo. La fascinación por lo privado, como lo interno, ha permeado a la conciencia cartesiana. Es posible plantear que lo mental va unido a la conciencia pero, cabe señalar que, no se agota en ella. Lo mental se refiere a la mente y no es un lugar particular en el cuerpo. A Wittgenstein no le importaban, si las hubiese, las formas privadas de vida, porque incluso así, sus prácticas serían igualmente privadas y misteriosas, es decir, inutilizables en el lenguaje que empleamos.

La noción de “ver como” o ver algo como algo, ya sea usado en primera persona o en tercera persona; quiere decir, que yo puedo describir la percepción de otro y también mi propia percepción. Darse a la tarea de describir la experiencia visual, requiere de entrenamiento del lenguaje como de una técnica para “ver” algo de determinada manera.

⁶⁷ Wittgenstein nos plantea que lo interno y lo externo se diferencian por su lógica. Lo interno (Locke) se encuentra ligado con lo externo no sólo empíricamente sino también lógicamente. La lógica es del orden de las posibilidades, que atraviesa la experiencia y no puede adherirse ninguna opacidad empírica. Se ha expuesto que el argumento por analogía, que es suponer en los otros mi misma sensación de dolor, no nos reporta ninguna posibilidad de conocimiento.

¿Cómo describo mis percepciones? señala Wittgenstein utilizando criterios, y estos se aplican en relación al *tráfico lingüístico* del que se trata. Nos sirve para describir ¿Puedo describir una sensación a alguien sin usar el lenguaje? ¿En qué juego cabe? El criterio para atribuir ceguera incorpora cierto tipo de conducta, pues ver es un proceso y expresar lo que vemos es otro proceso. Ver no es una actividad del ojo interior sino significa qué llamo *ver algo como algo*. Si alguien pide describir lo que veo, yo describo lo que se ve. El significado no se atribuye fuera de contexto sino a menos que sepamos qué tipo de juego se va a jugar. El significado no es el que se le quiera dar sino el que tiene a la luz del lenguaje ¿pero cómo es significar una sensación por medio de una palabra? ¿cómo es concentrarse en la experiencia?, si se trata de hacerlo, ¿abrimos mucho los ojos o miramos fijamente? Wittgenstein estaba en contra de considerar privada a la percepción (sensaciones) como procesos interiores.

Que nadie pueda experimentar las sensaciones de otra persona, no se sigue que nadie puede saber qué sensaciones tiene otra persona. Si se dice “siento dolor”, ya no será tan tentador decir: “otra persona puede saber que tengo dolor solamente si siente mí dolor”. La asimetría se muestra precisamente cuando “él tiene dolor” no es tan problemático como “yo sé que tengo dolor”, si no se lo comunico a alguien, se convierte en un sinsentido. Es decir, queda fuera del juego de lenguaje por ser un enunciado asignificativo. “A mí me duele y el no siente mi dolor”, produce cortocircuitos conceptuales al omitir precisamente que son asimétricos en el lenguaje.

El conductista está pensando en tercera persona mientras el mentalista en primera persona, de esta manera, si no se distingue la asimetría de los verbos psicológicos, entonces se hace caso omiso de los usos que el lenguaje traza. Necesitamos, cada vez más, una gramática en profundidad, *depth grammar*, para dar cuenta de la asimetría entre primera y tercera persona y usar la noción de “ver como”, en nuestra utilización del lenguaje de las sensaciones. Estas son diferentes a los objetos físicos y no obtienen significación a partir de definiciones privadas. Es decir, las sensaciones no son autoevidentes y solamente mías. Wittgenstein hace una fuerte crítica al fenomenalismo que dice que los *sense data* se conocen de manera directa, utilizando cada quien su conciencia. En el sentido más fuerte,

por ejemplo, “ver”, todos vemos lo mismo, aunque cada uno tenga su propia percepción. De tal modo, que no podemos considerar que tenemos objetos privados de percepción.

Los juegos de lenguaje de las sensaciones no se adhieren a las definiciones ostensivas, o a las designaciones privadas de nombres. Son incompatibles los juegos de lenguaje con el lenguaje privado de las sensaciones. Las emociones como alegría y tristeza, los sentimientos como el odio, el amor y las sensaciones como hambre o frío, no son esencialmente privadas sino forman parte del lenguaje. Los sentimientos pueden dar lugar a emociones, pero no se identifican con ellas. Las emociones, sensaciones y sentimientos pueden estar entrelazados. Las emociones pueden estar expresadas en pensamientos, si se habla con enojo o tímidamente. O, un pensamiento puede suscitar emociones, de miedo, de tristeza, de esperanza, pero también los pensamientos pueden cancelar una emoción, al afirmar “hoy no lo veré”. La emoción no se explica por sus causas, las emociones se ven y son reconocidas de inmediato en la cara del otro y se manifiestan en determinados momentos. Aunque, por supuesto, pueden ser fingidas, eso hacen, por ejemplo, los actores.

Lo que entendemos por dolor es una sensación que no necesita ponerse a prueba, mientras que el amor se pone a prueba. El amor no es una sensación, es un sentimiento más duradero que puede extenderse indefinidamente. Señala Wittgenstein en *Últimos escritos sobre Filosofía de la Psicología*, sección 397, que “¿No podemos describir un sentimiento? claro que podemos. Lo hacemos todos los días...”.⁶⁸ Es importante desmitificar el lenguaje de las sensaciones de lo contrario nos llevará a hacer generalizaciones sobre un solo caso. Delimitar los campos de análisis es de suma importancia, pues, no podemos perder de vista la necesidad de lograr explicaciones conceptuales y gramaticales y no solamente argumentos científicos.

⁶⁸ óp. cit. pág. 72

Juegos de lenguaje freudianos

Wittgenstein fue un filósofo que hizo pedagogía sin filosofía, y su original proyecto nos hace proponer una gramática pedagógica en nuestras investigaciones, que nos evitará tener certezas y considerarlas inamovibles. Como el tratar de atribuir significado sin determinar su uso. Ya que el significado no se dice, sino que es la consecuencia en relación a usos y prácticas determinadas. No es necesario que el hablante invente el significado, pues no es algo subjetivo o que manifieste solo nuestro punto de vista. Lo que nos interesa es dar a la pedagogía con los juegos de lenguaje una nueva articulación. Si nos interesa destacar el legado de Wittgenstein con sus juegos de lenguaje y sus prácticas asociadas, tenemos que considerar a la sazón que cada sector de nuestra realidad habla un lenguaje, y que no sólo nos conformamos metodológicamente con “observar” la constitución de una teoría, sino que es preciso accionar sobre la realidad. Para ello, es necesario pasar del “nadador a la ola”, que es como pasar de los conceptos al objeto; que representa metafóricamente la forma tradicional de investigar. No obstante, estar entre lo subjetivo y lo objetivo implica una epistemología y una ontología específica, hemos así de considerar lo que se argumenta y aquello que se determina en un contexto determinado.

Es una posibilidad efectiva utilizar en pedagogía el método wittgensteiniano de buscar otra pregunta, pues, es importante reformular preguntas y no contestarlas de manera forzada. Es necesario evitar generalizaciones a partir de casos ambiguos. Solemos abusar de la palabra <significado> cuando designamos con ella la cosa que le corresponde a la palabra. Es como si confundiéramos al nombre con el portador del nombre; si muere el portador no decimos que murió el nombre. Como hemos visto tampoco el referente tiene calidad de esencia o de instancia fija en el lenguaje. El nombre no emerge de la cosa; el significado de una palabra no es una cosa, porque puede no tenerla como referente. Si preguntásemos, ¿qué es lo común epistemológico?⁶⁹ es interesante considerar que aquello que tiene prioridad no es el reporte de experiencia, sino ***el uso de las palabras***. Tengamos en mente, que los hechos se deducen de los juegos y no al revés. En este caso, el lenguaje siempre va a la par de las prácticas sancionadas. Entre un juego y otro, lo que hay son

⁶⁹ Se puede plantear la relación sujeto/objeto y hacer depender al sujeto con la razón (epistemología) o reconocerse en su objeto (ontología); pero esta conocida división es lo que le otorga toda su fuerza al ideal.

semejanzas de familia y en la dirección wittgensteiniana, existen reglas para jugar un juego y se siguen las reglas cuando las aplicamos.

En la sección 43 de las Investigaciones, Wittgenstein afirma que “el significado de una palabra es su uso en el lenguaje...”, en vez de buscar la forma de hacer verdadero un enunciado, nos encontramos con la pluralidad de usos y contextos lingüísticos, es decir, con los juegos de lenguaje. Los juegos nos ofrecen enunciaciones de prácticas lingüísticas en contexto, y con ello logramos visualizar una nueva dimensión pedagógica. Nuevas formas de entender lo humano, el pensamiento, la razón, el lenguaje y el sentido. Así es, que no es necesario cambiar el significado de un concepto por uno nuevo, sino cambiar las reglas del juego. El significado no hay que buscarlo en la verificación sino en el uso, en el campo de las aplicaciones. El reto es ir hacia una *praxis* concreta, hacia las prácticas efectivas o *die lebenswel, formas de vida*. Tenemos concepciones pedagógicas que es necesario revisar y ampliar con los *juegos de lenguaje*. Iniciando con una frase sustantiva “el carácter práctico no es el carácter empírico”, necesariamente en una investigación. Veremos más adelante que plantear las fases de “evolución” mental, como las genéticas, es abordar un tema con premisas empíricas. Pero, no olvidemos que una equivocada interrogación empírica puede embrujar al investigador⁷⁰.

Pensar el lenguaje en términos de *juegos de lenguaje* no quiere decir partir de mejores categorías o términos pre-establecidos, sino partir de lo que hacemos; en ello radica en buena medida, la concepción praxiológica del lenguaje que caracteriza al Wittgenstein de la madurez. Si nos interesa el análisis del lenguaje, nos importará cómo funciona, pues su aplicación no es algo simple o autoevidente. Sabemos, por ejemplo, que hay incompreensión del lenguaje de las psicologías y ese es un reto a asumir. En el caso de los juegos de lenguaje de la psicología estos no se establecen por formas ideales o esenciales, sino que se comportan en relación a la realidad de la que forman parte.

⁷⁰ Siguiendo el análisis del lenguaje no es posible aceptar, por ejemplo, que “los gatos generan la aparición de la palabra “gato””. Siguiendo la escritura del viejo esquema referencial de nombre y objeto.

Los juegos de lenguaje muestran la diversidad de la acción humana al establecer una conexión entre acción y lenguaje. El lenguaje como estructura objetiva no depende de nadie en particular y no es modificable a placer, al contrario se le impone al hablante. Los juegos de lenguaje representan una estrategia de aprendizaje, de uso y aplicación, más allá de las sospechosas generalizaciones. Dar cuenta de esta estrategia implica rechazar ciertos paradigmas de razonamiento que hemos descrito anteriormente. No hay abstracción de los juegos, ni categorización *a priori*, sino contexto de aplicación, no hay características intrínsecas a las palabras, sino los usos que hacemos de ellas cotidianamente. Los juegos de lenguaje son *praxis*, son actividad que involucra instrumentos para producir en la realidad social. La ilusión gramatical que denuncia Wittgenstein, consiste en tratar de responder una pregunta aun sin sentido⁷¹. En tanto, que no es difícil perdernos en la intención de dar respuesta a cualquier enunciado que inicie con una interrogación.

El sentido filosófico tradicional intenta captar algo para siempre, pero no nos da la esencia que nos promete; no hay una verdad absoluta, precisamente porque hay historia. Un análisis no desentierra evidencias esenciales que yacen debajo de algo y que debiésemos a toda costa penetrar. Los juegos de lenguaje con sus prácticas asociadas y sus semejanzas de familia, aun de esta manera, no tienen algo común que atraviese a todos los juegos de lenguaje. Es inútil intentar buscar el elemento común para obtener algún resultado. Para Wittgenstein es posible utilizar una noción fáctica o conceptual, si vemos dos usos diferentes, pero no reducir una a la otra. El famoso isomorfismo apareció pronto en el campo de la psicología con Köhler, que ligo la fisiología con la psicología. Es decir, sin mediar entre una y otra y sin realizar las conexiones que eran licitas, tales reduccionismos nos llevaron a esquemas fijos. Establecido de esta manera, no hay isomorfismo entre aquello que decidamos que lo haya; pues mente y cuerpo no son reductibles uno al otro.

⁷¹ El sin sentido no es un error en la sintaxis del lenguaje, que podríamos corregir, sino que es algo menos evidente; es una secuencia de palabras que no transporta sentido, como decir que “Séneca es idéntico”, esto no significa nada, porque no hay ninguna propiedad llamada “idéntico”. Necesitamos del principio contextual. Es importante dar cuenta de oraciones que pueden ser gramaticalmente correctas pero lógicamente defectuosas.

Anteriormente, hemos considerado que el isomorfismo⁷² forma parte del llamado paralelismo psicofísico, que tiene en el panorama actual una variedad de corrientes y representantes. Los juegos de lenguaje que nos interesa investigar, no son exclusivamente representaciones o figuras de la realidad, también son productos de la comunidad humana en sociedad. Y, por supuesto, que no partimos de una simetría inexistente entre diferentes relaciones, como es caso del conocido binomio mente/cuerpo.

No es necesario redefinir o darles nuevos nombres a las mismas teorías buscando certezas y al intentarlo tratar formas distintas de definición. Lo que proponemos es comprensión conceptual en lo que se intenta dilucidar. Un acierto de los juegos es que podemos establecer límites a lo empírico y marcar con ello, la manera de entender lo pedagógico y lo educativo. Es importante no perder de vista la diferencia en pedagogía entre lo factual y lo conceptual; como también ver las diferencias entre la ciencia y el trabajo teórico. Hay variados y diversos usos a los que sirve el lenguaje. En el campo de lo pedagógico, podemos ver que, los juegos de lenguaje nos invitan a ir más allá de las simples definiciones. Wittgenstein se esfuerza en mostrarnos que los juegos se encontrarán con la inercia en que la conducta solo adquiere significado cuando se refiere a “objetos internos,” por ejemplo, como si definiéramos primero el miedo en abstracto y luego se lo aplicáramos a las personas.

La manera de hacer intervenir una vez más el dualismo cartesiano, es que nos impide ver que las llamadas “experiencia internas” o lo “observable por introspección” no son ya las bases firmes sobre las que se apoya actualmente la pedagogía contemporánea. El caso de los verbos psicológicos no está ya dominado por “mis experiencias particulares” o “mis estados de conciencia”. Menciono la asimetría que hay entre los verbos en primera persona y tercera persona, y esto arroja nueva luz sobre nuestras investigaciones. Por supuesto, que no es posible negar que mientras hablamos, algo sucede de manera contingente en nosotros, pero ello, es accidental, concomitante, no determina una regularidad ni generalidad alguna. O si siento miedo, puedo temblar o tartamudear pero

⁷² Se considera el isomorfismo como la correspondencia entre término y término de un sistema, grupo etc., Sí A tiene la misma estructura que B, con la que A y B son isomorfos, si y solo si existe una correspondencia uno-a-uno entre las propiedades de A y B, implica que es una relación biunívoca.

también puedo no hacerlo. Si alguien dice “mi conducta es la consecuencia de mi mala cabeza”, eso de ningún modo debe entenderse de manera literal. De esta manera, es posible afirmar que cuando nos hacemos competentes en el uso del lenguaje lo que logramos es una comprensión más amplia de aquello que nos importa investigar.

Wittgenstein con sus juegos de lenguaje nos permitirá ampliar nuestra visión sobre el pensamiento contemporáneo. Muchos filósofos y psicólogos del siglo veinte están deseosos de nuevos planteamientos, más sólidos y convincentes científicamente, han abandonado los temas metafísicos y han tomado en remplazo nuevas relaciones de explicación causal entre fisiología y psicología; de tal suerte, que ha aparecido en el horizonte teórico un nuevo y conocido binomio: cerebro/mente; que como hemos visto ha sabido ingresar en el ámbito no sólo de la psicología, sino que se ha afianzado como una nueva ciencia hoy en día. Como lo hemos planteado anteriormente, el estudio del órgano del cerebro **no lo explica todo**. No podemos dar por sentadas a las teorías psicológicas, aun cuando sabemos que el discurso y la práctica son inseparables de la reflexión pedagógica. Es necesario hacer algo más y eso implica ir al contexto y a la *praxis*.

Espero haber mostrado lo suficiente para considerar que **el análisis del lenguaje construye el pensamiento**, y que los juegos de lenguaje no son estáticos, ni definitivos sino que proveen sus propias correcciones en tanto pertenecen a una realidad cambiante. Los juegos son *praxis* en movimiento que nos ofrecen la posibilidad de rechazar a los acontecimientos teóricos empobrecidos de pensamiento y experiencias. Por ejemplo, conocer es una actividad interna al lenguaje, es decir, tenemos niveles de lenguaje y de valor epistémico. La relación entre epistemología y pedagogía es de suma importancia, ya que si se es capaz de explicar lingüísticamente el proceso de generación de conocimiento, también podremos evitar los incómodos reduccionismos. No es importante solamente atender al campo histórico en el que se genera el conocimiento, el lenguaje y el pensamiento, como es el caso de la filosofía, sino que requerimos de otras formas de análisis que nos lleven a una acción e interacción social. No nos detenemos en el binomio conocido de teoría y praxis sino en un actuar más efectivo como las formas de vida de los juegos.

Los juegos de lenguaje son contextuales porque van con el tiempo, no son fijos, ni requieren de supuestos *a priori* para su utilización. Tampoco corresponden a un lenguaje ideal o puro, vertido en el campo de la metafísica. Es siempre un impedimento considerar que las interpretaciones gramaticales se vacíen de contenido en otras, como las interpretaciones metafísicas. En la sección 116 de las Investigaciones Wittgenstein plantea que los filósofos tratan de captar la esencia de las cosas, “nosotros reconducimos las palabras de su empleo metafísico a su empleo cotidiano”. Los juegos de lenguaje que nos propone Wittgenstein son movilizados y nos son útiles para llevarnos a una praxis pedagógica. La pedagogía está enraizada en formas de vida actual, con jerarquías y prácticas de dominio específico, social y cultural que no podemos pasar por alto.

Consideremos ahora un juego de lenguaje que podemos jugar. Los juegos de lenguaje del psicoanálisis y su noción clave, **el inconsciente**. Una gramática superficial nos haría contentarnos con la idea de que la noción de inconsciente pertenece al sentido de impensable o descuidado. Pero el uso que es importante destacar es el de pensamiento o noción de inconsciente que surge de la psicología o lo que Freud llama metapsicología. La noción en alemán es *unbewussten*, la palabra tiene un desarrollo en el campo del psicoanálisis con Freud y que empieza por ser un término descriptivo. Pero si consideramos que Freud descubrió un campo, la concepción dinámica del proceso represivo da a inconsciente un carácter equiparable a lo reprimido. Freud funda el psicoanálisis con la noción de *verdrangung*, represión.

El inconsciente no tiene ninguna conexión moral, por ejemplo, “actuar como un inconsciente”, no es ese el uso que se encuentra en la metapsicología. No nos referimos a una aplicación superficial sino técnica, ya que “inconsciente” acota todo aquello que escapa a la vida mental consciente de un sujeto. Las palabras “consciente” e “inconsciente” son términos que aparecen en la práctica del psicoanálisis. Por otra parte, el inconsciente no es equiparable a cerebro. No hay una reducción de este al campo empírico en sentido amplio. Asimismo, el psicoanálisis se diferencia del cartesianismo, es decir, no hay un ideal racionalista de un yo que se percate de todo, eso es inalcanzable. Freud se opone al

cartesianismo en tanto, lo inconsciente no es lo opuesto a la conciencia, ese es el inconsciente de los filósofos. La conciencia no es la sede superpoderosa que todo lo sabe y lo recubre. Freud se pone al tanto de los juicios de los filósofos y replica que ellos no tratan ni cultivan el mismo objeto.

¿De qué hablamos cuando aplicamos la noción de inconsciente? Sí aceptamos la noción freudiana de inconsciente como *juego de lenguaje*, no nos será difícil hablar de una gramática de acciones, creencias y deseos inconscientes, que con Freud dan lugar a una revolución copernicana. Esto es así, porque se pone en el centro no a la razón sino aquello que escapa a ésta. No es difícil actualmente hablar de manera significativa de comportamiento inconsciente o de deseo inconsciente. Cualquier hablante puede considerar que lo que ocurre en su mente es siempre percibido por él, pero sabemos que no es así del todo. Puede haber un pensamiento consciente que no es evidente sino sólo en su articulación con el lenguaje natural. Por ejemplo, la noción de “normal” cambió en el uso freudiano, pues si para un neurótico todo su comportamiento es normal, también lo es el delirio de un psicótico, o para un fóbico su conducta fóbica también es “normal”. La noción de inconsciente se comprende como una instancia que no está determinada por la voluntad del hablante.

El psicoanálisis freudiano extendió la noción de inconsciente en tanto la aplicabilidad de usos. También podemos notar que no hay aplicaciones privadas de la noción de inconsciente, al contrario, sus usos nos permiten hacer aplicaciones al considerar sus *formas de vida*. Opuesto a lo que suele creerse, el inconsciente está ligado a la conciencia y por ello, precisamente, si hay conducta inconsciente, puede haber también un acto irracional; un sujeto que se comporte de manera no solo inesperada, sino irracional, por ejemplo, un pasaje al acto, como el arrojarse a las vías del tren sin haberlo considerado o verbalizado antes.⁷³

⁷³ Alguien puede ir al metro con el propósito de arrojarse a las vías y no hacerlo, y aunque eventualmente pueda saltar, el conflicto no es necesariamente consciente.

Freud hace público el uso no solo de una forma de hablar inédita, sino de una nueva gramática en profundidad y también de una lógica que le pertenece al psicoanálisis y que determina sus usos en el lenguaje. Nociones como “Edipo”, “histeria”, “deseo”, “acto fallido”, “lapsus”, han transformado el lenguaje que utilizamos. Son términos no solamente teóricos, sino técnicos que se alejan de una gramática superficial para determinar un campo especializado sobre la vida psíquica de los sujetos. El juego de lenguaje del psicoanálisis pone en *juego* nuevos significados a palabras como “deseo”, “yo”, “sueño” etc., Sería inútil e ilusorio intentar dejar de lado los usos que hace Freud de todos estos términos. El juego quiere decir, precisamente que el significado está en relación a su uso. Así, afirmar que Freud se aleja del lenguaje natural al atribuir otro sentido a la palabra “lapsus”, implica no entender precisamente lo que es un juego de lenguaje. Freud no hace simplemente neologismos, como inventar palabras fuera de su contexto original, sino que hace aplicaciones concretas que se ven en sus formas de vida o prácticas asociadas. El inédito campo psicoanalítico no es el efecto de una sola transición semántica. Tampoco existe una reificación de inconsciente porque no apunta a señalar un objeto físico en ningún lado.

El lenguaje juega un papel principal en el uso de la noción de inconsciente, justamente porque implica una específica constitución del sujeto como hablante. El inconsciente no es algo misterioso que a su vez trate de explicarse igualmente de manera misteriosa. Una lectura de esta forma sería muy superficial. El inconsciente no se trata de manera metafórica como el “lado oscuro de la mente”. El juego de lenguaje del inconsciente tampoco determina si éste es un término positivo o negativo. El deseo inconsciente, por ejemplo, forma parte de la conducta verbal o corporal, aunque no se reduce sólo a ello. Hay una gramática en su uso. No vamos por una definición sino por lo que moviliza tal noción. Las manifestaciones inconscientes de deseo no surgen como una ocurrencia freudiana, surgen del juego del lenguaje en la dirección de una aplicación técnica y no solo semántica de un campo. Es el caso de la experiencia de satisfacción que tiene lugar en el deseo inconsciente.

Los *juegos* del psicoanálisis con la noción de inconsciente no proveen solamente interpretaciones y nada más que eso, sino que van dirigidos a prácticas que tienen formas

de vida asociadas. El psicoanálisis como juego de lenguaje tiene lugar con las *resistencias* del paciente, eclipse del entendimiento, racionalización de defensa, prohibición de pensar, su dependencia hacia lo reprimido y la negación como marca de la represión, dan cuenta de los procesos inconscientes. El psicoanálisis freudiano abre un campo no sólo de investigación sino que se asienta en prácticas efectivas. Es decir, forma parte de la actividad humana. Los juegos de lenguaje del psicoanálisis se refieren a formas de vida, que ya hemos mencionado. En tanto, los términos que se emplean tienen usos en contextos reales.

El psicoanálisis no tiene la función de adaptar la conducta en dirección a la “normalidad” porque en sentido amplio la conducta humana es normal. Establecer la “anormalidad” no es su finalidad sino precisamente dar cuenta del juego del inconsciente en relación con sus formaciones. Las *formaciones del inconsciente* son síntomas, actos fallidos, lapsus, chistes etc., que nos muestran la vida del inconsciente en su actividad. El inconsciente como un juego de lenguaje, nos aproxima a una descripción del uso real del término; que logró modificar en su momento a la psicología clásica anterior a Freud.

La noción de inconsciente no sólo es un resultado y un parteaguas en la historia del pensamiento universal sino que se justifica por sus aplicaciones. Por haber generado un sinfín de elaboraciones nuevas e importantes, que no podrían ser expresadas sin la noción de inconsciente. El juego de lenguaje del psicoanálisis con la noción de inconsciente se aleja de la psicología para afirmar que, “...hemos cultivado una psicología de nuestra cosecha”.⁷⁴ De esta manera, el inconsciente se aleja del campo de las psicologías para formar otro, el psicoanálisis freudiano y es justamente por la gramática que se reconocen sus usos y aplicaciones. Es importante el poder ir más allá de la manera como se enseña una palabra en una sintaxis común.

Sabemos que hay una epistemología depositada en el uso de los conceptos y esto vale también en psicoanálisis, en el sentido de las prácticas que tienen lugar no a partir de una nueva ciencia empírica, sino de un saber explicativo en *juego*. El psicoanálisis afirma su autonomía y repiensa su objeto, lejos de las disciplinas de su tiempo por lo inédito que

⁷⁴ Obras Completas, pág. 599, libro V, Amorrortu Editores.

promueve. Nuevos juegos de lenguaje asoman con el psicoanálisis freudiano. La noción de inconsciente es tomada en su actividad y formas de vida. Encontramos que la verificación no es un criterio de significado sino su articulación en el lenguaje. El juego de lenguaje permite una pluralidad de usos y de contextos lingüísticos. Se rompe el isomorfismo⁷⁵ entre psicología y fisiología que como hemos planteado antes, se intenta sostener aún en la psicología.

La noción de inconsciente en psicoanálisis es vital para considerar los juegos en los que interviene. Nos permite entender una realidad y jugar con ella, en el sentido wittgensteiniano. La dirección de una búsqueda se juega en el lenguaje. El inconsciente no es un supuesto teórico eso lo haría aburrido e innecesariamente fijo, pero si lo vemos como juego de lenguaje, lograremos apreciarlo en las actividades que recubre. Si el inconsciente se juega en el “mundo interior” esto no lo hace algo inexpugnable sino que es relevante que se muestre en sus aplicaciones. Es así, que las sensaciones, pasiones, emociones y sentimientos no las tomamos en abstracto, sino en contexto y en sus formas reales de vida. Eso es un juego, no lo que se tiene esencialmente escondido, *nothing is hidden*, si las apreciamos en sus formas de vida. La actividad psíquica representativa del inconsciente no se juega lejos de la conciencia. Al contrario, se sigue de considerar la conducta neurótica que se atribuye a un sujeto. La producción teórica analítica no se define independientemente de sus prácticas. Precisamente porque el método de investigación del psicoanálisis se apoya en una terapéutica de la neurosis, como juegos de lenguaje los conceptos metapsicológicos no tienen el mismo alcance. Las formaciones inconscientes son nociones que se juegan lejos de los ideales cognitivos o de esquemas exclusivamente conceptuales. Si bien Freud funda un campo con juegos específicos que se movilizan en su comprensión e interpretación, también podemos considerar que no es un campo cerrado o autocontenido. Los juegos de lenguaje del psicoanálisis nos permiten comprender la singularidad de su objeto, el inconsciente.

⁷⁵ La relación causal entre fisiología y psicología hace aparecer un binomio: cerebro-mente, según el cual los cambios cerebrales explicarían de forma determinante los cambios psicológicos.

El estatuto del *juego* rechaza las consideraciones abstractas no aplicables al lenguaje. De ahí, que necesitemos de la gramática en sincronía, es decir, en uso. Recordemos que la gramática tiene una relación análoga a la constitución de un juego, y es parte clave en el trabajo del Wittgenstein de la madurez. Con ello, nos aleja de postular una comprensión *a priori* que es desastrosa por sus efectos, en cualquier área de investigación que implique una *praxis*. Por lo mismo es importante movilizar el concepto de inconsciente y esto es posible con los juegos de lenguaje.

Conclusión

Los juegos de lenguaje establecen una conexión entre acción y lenguaje mostrando la diversidad de la acción humana. El lenguaje es una estructura objetiva que no depende de nadie en particular, ni de un actor específico y no es modificable a placer, al contrario se le impone al hablante como usuario del lenguaje. Los juegos representan una estrategia de aprendizaje, de uso y de aplicación de los verbos psicológicos; que van más allá, de las sospechosas generalizaciones. Dar cuenta de esta estrategia implica rechazar ciertos paradigmas de razonamiento que hemos descrito anteriormente. No hay abstracción de los juegos, ni categorización *a priori*, sino contexto de aplicación. No hay características intrínsecas a las palabras, sino los **usos** que hacemos de ellas cotidianamente. Los juegos de lenguaje son *praxis* en **actividad transformadora** que involucra instrumentos para **construir** en la realidad social.

Por lo anterior, no es necesario cambiar el significado de un concepto por uno nuevo, sino cambiar las reglas del juego. El significado, como hemos visto, no hay que buscarlo en la revisión o en la intención verificacionista de una teoría, sino en el uso que es el campo de las aplicaciones. No solo es importante atender al campo histórico en el que se genera el conocimiento, como es el caso de la filosofía, sino que requerimos de otras formas de análisis que nos lleven a una acción e interacción de lo aprendido. No planteamos solo el consabido binomio, relativamente invariable de teoría y *praxis*, sino que nos inclinamos por un actuar más efectivo, los juegos de lenguaje son contextuales, van con

el tiempo, no son fijos, ni requieren de supuestos *a priori* para su utilización. Tampoco corresponden a un lenguaje ideal o puro que Wittgenstein asemejaba a la metafísica. Es siempre un impedimento considerar que las interpretaciones gramaticales se vacíen de contenido en otras, como son las interpretaciones metafísicas. En la sección 116 de las Investigaciones, Wittgenstein plantea que los filósofos tratan de captar la esencia de las cosas, “nosotros reconducimos las palabras de su empleo metafísico a su empleo cotidiano” y en el campo de lo pedagógico podemos ver que los juegos de lenguaje nos invitan a ir más allá de las palabras solas o las simples definiciones como interpretaciones de la realidad que vivimos.

Conclusión

El propósito de esta investigación fue considerar que la predisposición filosófica es pedagógica, en tanto que aprender a pensar implica tener un sustento firme y una dirección que nos guíe en el camino. Entendemos que enseñar filosofía sea tan difícil como educar. La comprensión es pensamiento y es movimiento del pensar, puesto que el que comprende actúa. Sabemos que todo pensamiento innovador se inscribe en un momento preciso de la historia. Así, hemos destacado aquello que consideramos valioso para el campo de la acción pedagógica. Asumimos una posición analítica efecto del espíritu de Wittgenstein y de sus aportaciones a la pedagogía. Intentamos también, un avance sobre la gastada concepción de una razón universal. Teniendo en cuenta, que no hay una racionalidad sino una pluralidad de racionalidades depositadas en el lenguaje. Asimismo, hicimos hincapié en que el pensamiento como construcción de la realidad es primordial para una práctica pedagógica, y para dar cuenta de cómo puede modificarse nuestra forma de investigar, siguiendo los *juegos de lenguaje* que nos presenta Wittgenstein en su obra póstuma *Investigaciones Filosóficas*.

Wittgenstein como Sócrates se sirve de un *telos* que no solamente vale como autonomía del pensar, sino que es cuestionamiento de las herramientas para el aprendizaje, el conocimiento, el significado etc., Si los *juegos* nos permiten analizar el lenguaje y la realidad específica de la que dependen, no será difícil construir el pensamiento para el

futuro. Nuestro *telos* socrático nos libera de la servidumbre tecnológica que nos sobrepasa y nos domina con intensidad. Recobrando a la naturaleza y a nuestra naturaleza humana en civilizaciones que produzcan culturas menos alienantes. Por ello es importante estimular un creer que no atenace nuestro pensamiento. Construir el pensamiento conlleva la idea de pensar por sí mismo, pero siguiendo un método, como un enunciado o una propuesta que muestre un estado de cosas. Que pueda enseñarnos el mundo como una figura, como *bild* y que puede entenderse como un “fórmate a ti mismo”. El lenguaje no puede inmovilizar el pensar, porque iría en contra de sí mismo. El lenguaje es la forma primera que hace posible el diálogo y la intersubjetividad, y que se juega en el desarrollo como formación de lo pedagógico y lo social.

Hacer coincidir al lenguaje únicamente con la razón no es la finalidad de esta investigación, si no está incluida la vida en el movimiento mismo del lenguaje. Asimismo, el viejo mito de una razón centrada en el sujeto no nos interesa más. Cuando Nietzsche⁷⁶ critica a Sócrates, “por hacer de la razón un tirano” nos antecede en este propósito un asunto de método, de comprometerse en discernir niveles de lenguaje y de valor epistémico y de pensamiento. No olvidamos, que el juego tiene una forma pedagógica que hace posible la interacción con la realidad y que favorece el encuentro con las diversas formas de conocimiento. Por supuesto, que no dejamos de lado la multiplicidad de aspectos del pensamiento con el lenguaje, y el impacto que esto genera sobre la complejidad del campo pedagógico. No es una novedad decir que el lenguaje está comprometido con el pensar. Pero sí lo es el plantear una gramática pedagógica, en tanto que considerar la objetividad de una teoría como la distinción de categorías en las palabras o términos de un discurso no agota una investigación.

Nos ha importado la aplicación de conceptos a la manera de Wittgenstein, no sólo para los casos claros, sino también para aquellos que pueden ser problemáticos. Nos enfocamos en no mezclar sin discriminar los diferentes juegos de lenguaje y sus correspondientes *formas de vida*. Hicimos hincapié en separar las categorías cognitivas que no tienen contenido de experiencia, recordemos que las experiencias se describen, como:

⁷⁶ Nietzsche Friedrich, “el problema de Sócrates” en *El Crepúsculo de los Ídolos o cómo se filosofa con el martillo*, pág. 37, Alianza Editorial, España 1989

leer, escribir, ver etc., pero que no es el caso de, “tener intenciones” o “creencias”, que no poseen contenido de experiencia. Consideramos la materialidad de las palabras en el lenguaje en oposición a la referencia a un objeto empírico. El lenguaje no nos sirve sólo para comunicarnos entre nosotros y usar una lengua común sino también para construir y analizar una realidad que se expresa de manera significativa. Es importante que aprendamos a remplazar preguntas y volver a formularlas en su contexto. Por ello, la gramática en profundidad nos dice cómo usar los lenguajes como *juegos*. Y, esto nos permitirá establecer conexiones, semejanzas de familia, eslabones conectantes o intermedios, que dejen ver las diferencias y las relaciones que hay en una investigación.

El lenguaje es algo único que muestra que la explicación es de naturaleza sinóptica y ello, permite avizorar un universo amplio, pero al mismo tiempo delimitado por la lógica. Dice Wittgenstein que lo interno se diferencia de lo externo por su lógica. La lógica no es ninguna abstracción sino que va hacia lo más concreto, más allá de la opacidad de lo empírico, manifiesta un orden anterior a la experiencia y tenemos que servirnos de ella. Asimismo, hicimos énfasis en el sentido común considerándolo un riesgo, pues, hace depender al elemento común dirigiendo el saber y eso es falso en más de un sentido. Dice Wittgenstein, que el elemento común tiene una consistencia imaginaria que parte del término, “todos...”, pero simbólicamente puede excluir lo diverso y tal vez no lo recupere en ningún lado.

Me interesó plantear la conexión interna entre lenguaje y pensamiento. Pues, gracias al lenguaje el pensamiento es posible y no al revés. No es posible adivinar cómo funciona un concepto o una palabra, es cuestión de utilizar el método wittgensteiniano, de *examinar su aplicación* y poder aprender de ello. Cito el seminario uno de Lacan, “quiero decir la palabra silla. Si me falta la palabra y si para completar mi frase, alzo una silla, no empleo verdaderamente la silla sino la palabra. Por lo tanto, no es posible hablar mediante una cosa, siempre se habla mediante palabras.”⁷⁷ Entre el pensamiento y la realidad ha de encontrarse la gramática del lenguaje como hemos reiterado.

El pensamiento, el lenguaje y la realidad no tienen un carácter orgánico o biológico. Consideramos que pensar consiste básicamente en aplicar conceptos, en operar con signos

⁷⁷ Lacan Jacques, en Seminario I, Los Escritos Técnicos de Freud, pág. 367, Edit. Paidós 1990.

y precisar que no hay nada oculto o que esté detrás de lo pensado. El conocimiento que tanto importa a la pedagogía y a cualquier otra disciplina formal no es solamente racional. Así, como pensar no es relativo a la experiencia, aunque esto sea difícil de digerir en una primera vez. La relación que tenemos con el mundo no es cognoscitiva, ni aun para los psicólogos de tendencia “cognitivista”. Si la mente es la que conoce, tal idea nos llevará a no salir de una mistificación mentalista. Planteamos que saber pensar no se confronta con procesos orgánicos sino con el lenguaje. Si nos encontramos con saberes cognitivos de corte empírico es importante discriminarlos y delimitar su presencia en el campo de la investigación. Es cierto, que no tenemos una sola dirección para guiarnos hacia un objetivo, pero podemos llegar a este desde diferentes lados y de múltiples maneras.

Análisis del lenguaje y construcción del pensamiento en el quehacer pedagógico propone dar *otra visión* al campo pedagógico. En relación a un análisis del lenguaje, *in stricto sensu*, y siguiendo un método lógico argumentativo en una honestidad dialógica. Me interesó abordar la dificultad del tema del lenguaje y su aplicación a la pedagogía en cuestiones sobresalientes que procuré articular de manera pertinente. De igual forma, me interese por la transmisión de una pedagogía liberal, más abierta a su época y no solamente expresada en una fascinación por las teorías, sino entendida como praxis en contextos reales. La profesionalización de la pedagogía responde y corresponde a la actual demanda social y cultural. La educación es *par excellence*, un campo abierto y multirelacionado. El *geist* como *espíritu de la época* nos hace referirnos no solo al pensamiento de los grandes autores en el campo académico, sino aquello de lo que podemos apropiarnos y construir. Una manera de ser y de pensar para el aquí y el ahora, de cualquier investigador de las disciplinas educativas y sociales. La elección por la filosofía de Wittgenstein tiene eso, que si nos dedicamos a pensar, si lo hacemos, hagamos ante todo un examen de lenguaje. Un examen de nuestros ideales epistémicos y nuestros esquemas conceptuales. Así es como la contribución que Wittgenstein ha hecho a la filosofía no puede quedar al margen del quehacer pedagógico.

No veo a Wittgenstein como un padre eterno ni como el creador de una filosofía incontrovertible y definitiva, sino como el autor de una forma de pensar, de un método para actuar sobre la realidad, y así no conformarnos con teorías desabonadas de cualquier

práctica. Wittgenstein fue un gran crítico de los sistemas cerrados, de las teorías fundacionales que no aceptan ser revisadas. Asimismo, criticó el empirismo y el idealismo que se cuele en las investigaciones. Sobre todo, fue especialmente analítico de aquellos *sinsentidos no evidentes* que en más de una ocasión pueden meternos en apuros teóricos, pero lo que considero aún más importante es la posibilidad de construir a partir de su peculiar forma de filosofar. No es difícil, entonces, afirmar que si queremos ser dueños de nuestros pensamientos, haremos bien analizándolos y verlos actuando en la realidad. Wittgenstein no es un nihilista que se extravíe en la idea de que hay un fundamento último de las cosas. Le interesa el mundo, pero lejos de la idea ilusoria que lo hace depender solamente de la voluntad de un momento creacional. Si pensáramos en una ética del lenguaje, tendríamos, sin duda, que incluir a Wittgenstein y a su última filosofía.

Análisis del lenguaje y construcción del pensamiento tiene un carácter de investigación y de acción, entendida ésta última como *praxis*, que pretendí poner de relieve en relación al pensamiento de Wittgenstein con la pedagogía. No podemos quedarnos con la idea de que Wittgenstein pone en circulación sólo una filosofía práctica más. En tanto, que utilizar el lenguaje como *juegos de lenguaje* es poner en práctica **un método y una técnica** que podemos no solamente aplicar sino que hace posible contribuir de manera eficaz al campo de la pedagogía y la educación. Es pertinente mencionar la frase de Cicerón que dice que “el lenguaje hace bajar a la filosofía del cielo a la tierra”.

Bibliografía

Wittgenstein y la Pedagogía Análisis del lenguaje y Construcción del Pensamiento

- 1.-Brand Gerd, Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein, Alianza Universidad 1987
- 2.-Blackburn Simon, La República de Platón, Editorial Debate 2007
- 3.- Descartes, El Tratado de Hombre, Editora Nacional, Madrid 1980
- 4.- Descartes, Discurso del Método, Editorial Aguilar 1980
- 5.- Janik Allan y Toulmin Stephen, La Viena de Wittgenstein, Taurus Ediciones, Madrid 1987
- 6.-Kenny Anthony, El legado de Wittgenstein, Editorial S.XXI, 1990
- 7.-Kolk Oets Bouwsma, Últimas Conversaciones, Ediciones Sígueme 2004
- 8.- Lev. S. Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol 2009
- 9.-Luria Leontiev, Vigotsky, Psicología y Pedagogía, Editorial A 2007
- 10.-Mayer Richard E, El futuro de la Psicología Cognitiva, Alianza Editorial 2001
- 11.-Monk Ray, Ludwig Wittgenstein, COMPACTOS ANAGRAMA, Barcelona 2002
- 12.- Noam Chomsky, Proceso contra Skinner, Cuadernos de Anagrama, Barcelona 1972
- 13.-Peirce S. Charles, El pragmatismo, Editorial Encuentro, *opuscula philosophica* 2008
- 14.-Putnam Hilary, El pragmatismo, Un debate abierto, Editorial Gedisa 2006
- 15.- Reviere Ángel, El Sujeto de la Psicología Cognitiva, Alianza Psicología, Alianza Editorial 2001
- 16.- Rorty Richard, Pragmatismo y Política, Paidós 1998
- 17.-Ulich Dieter, Iniciación a la Psicología, 170 Editorial Herder, Barcelona 1992
- 18.- Winch Peter, y Colaboradores, Estudios sobre la Filosofía de Wittgenstein, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Temas 1971

- 19.- Villanueva Enrique, El Argumento del Lenguaje Privado, UNAM, México 1979
- 20.- Villoro Luis, La idea y el ente en la filosofía de Descartes, FCE 1965
- 21.- Wittgenstein Ludwig, Tractatus Lógico-philosophicus, Alianza Universidad, Madrid 1991
- 22.- Wittgenstein Ludwig, Investigaciones Filosóficas, IIF, UNAM, EDITORIAL CRÍTICA, México 1998
- 23.- Wittgenstein Ludwig, ZETTEL, Filosofía Contemporánea, IIF, UNAM, México 1985
- 24.- Wittgenstein Ludwig, Sobre la certeza, Gedisa Editorial 1988
- 25.- Xirau Ramón, Palabra y Silencio, Siglo XXI, Editores 1971