

La educación en Wittgenstein

JOAQUÍN JAREÑO ALARCÓN¹

Resumen: Aunque Wittgenstein no desarrolló de modo sistemático una concepción del aprendizaje y la educación, sí posee una idea de los mismos que se advierte tanto en su modo de obrar como en sus trabajos sobre la idea de significado. En la primera etapa de su filosofía, se resalta la importancia del compromiso moral en el terreno de la acción. A la luz de este compromiso es como debe entenderse la dedicación de Wittgenstein a la labor de maestro en la Baja Austria. En la segunda etapa de su filosofía, se pone de manifiesto cómo al aprender a usar el lenguaje, nos vamos incardinando en una forma de actuar y de ver las cosas. La importancia de la confianza que el niño tiene en el adulto hace que el adiestramiento se vaya desarrollando progresivamente. Al asimilar los patrones que se nos enseñan, se configuran las certezas básicas desde las que nos movemos. Por eso, la educación es fundamental para relacionarnos con el mundo tanto como para saber qué y quiénes somos.

Palabras clave: Educación, sentido de la vida, lenguaje, *Tractatus*, lógica, ética, religión, hechos, obligación moral, aprendizaje, reglas, usos lingüísticos, juego de lenguaje, certezas, imagen del mundo, parecidos de familia.

Abstract: Although Wittgenstein did not develop a systematic conception on learning and education, he has an understanding of them which can be seen by the way he acted, as well as by his works on meaning. In his *First Philosophy*, he stresses the importance of moral commitment in the domain of action. By means of this commitment Wittgenstein's work as a teacher in Lower Austria can be understood. At the same time, in his *Second Philosophy*, we can see that when we learn how to use language, we get progressively involved in a way of behaving and a view of things. The importance of trust that the child has on the adult makes the teaching develop progressively. By assimilating those patterns we are taught, the basic certainties from which we act and move become something essential to us. Therefore, education is basic for us to be in contact with the world as well as to know who and what we are.

Key words: Education, meaning of life, language, *Tractatus*, logic, ethics, religion, facts, moral obligation, learning, rules, linguistic uses, language game, certainties, world image, family resemblances.

En el pueblecito austríaco de Kirchberg am Wechsel se celebra anualmente un Simposio Internacional sobre Wittgenstein. Dicho Simposio, que viene desarrollándose desde hace ya bastante tiempo casi sin interrupción, tiene lugar en una zona geográfica en la que Wittgenstein fue maestro entre 1920 y 1926. Aunque el que ha sido considerado el filósofo más influyente del siglo XX salió de aquella zona bastante descorazonado y desengañado, recibe anualmente tributo filosófico en un enclave que antaño no le vio con muy buenos ojos. Trattenbach, Otterthal y Puchberg son algunos

Fecha de recepción: 2 de junio de 2003. Fecha de aceptación: 25 de junio de 2003.

¹ Dirección: Universidad Católica San Antonio. Campus de los Jerónimos, s/n, 30107 Guadalupe (Murcia). E-mail: jjareno@pdi.ucam.edu. Este trabajo está en conexión con otro más extenso financiado en su momento por la *Fundación Caja de Madrid*.

de los nombres de minúsculas entidades de población cuyo actual aislamiento, aunque relativo, nos hace pensar en el tipo de privaciones y la dureza de vida que soportó Wittgenstein hace más de 80 años.

Dedicado fundamentalmente a la reflexión filosófica, Wittgenstein no desarrolló ningún concepto educativo de modo sistemático, pero su manera de entender la educación se trasluce tanto en su modo de obrar como en su concepción del aprendizaje lingüístico. En este sentido, voy a tratar de deslindar dos apartados fundamentales a la hora de exponer la visión de Wittgenstein sobre la educación. En primer lugar, el modo como entendía las fórmulas pedagógicas a la hora de activar el afán de conocimiento del educando y la motivación que le guió a llevar adelante su proyecto de educar alumnos de primaria. En segundo, la reflexión estrictamente filosófica que evidencia la importancia y el significado del aprendizaje en nuestra visión del mundo, manifestada a través de la manera en que hacemos uso del lenguaje.

El 16 de septiembre de 1919, Wittgenstein se inscribía en la *Lehrerbildungsanstalt*, una escuela de Magisterio vienesa en la que entró como alumno de último año. Llegaba de haber estado como prisionero en Monte Cassino y padeciendo las secuelas de una de las guerras más paradójicas y crueles de nuestra historia reciente. Su decisión de hacerse maestro no fue exactamente el resultado de un interés especial por la pedagogía como disciplina, sino más bien consecuencia de un convencimiento moral acerca de la relación entre el sentido de la vida y las acciones concretas. A mi modo de ver, éste es el trasfondo del *Tractatus Logico-Philosophicus*. La intención de esta obra, como el propio Wittgenstein trata de dejar claro, es trazar un límite a la expresión de los pensamientos. Límite más allá del cual la esencia de lo que haya es el absurdo.

A lo largo de todo el *Tractatus* se trata de mostrar precisamente la lógica que subyace a lenguaje y mundo. En la explicitación de la misma va aclarándose el lugar que el lenguaje posee en nuestra vida. El alcance de aquél se manifiesta a través de la articulación hechos-objetos/enunciados-nombres, de manera que el significado de un enunciado es aquello a lo que refiere. La teoría referencial de Wittgenstein excluye, por tanto, hablar significativamente —y, de este modo, *hablar*— de aquellas cuestiones que, por su naturaleza, exceden la lógica del mundo. El desarrollo de los apartados del *Tractatus* no es más que, a mi modo de ver, una argumentación que va localizando, por el propio desarrollo interno de la obra, el ámbito de lo inefable desde dentro del lenguaje, marcando los límites de lo que puede decirse con sentido. La existencia de lo inefable es una de las consecuencias del *Tractatus*. Dicha existencia, sin embargo, no puede ser *dicha*, sino *mostrada*. Se entiende así la situación en que quedan los discursos sobre ética, estética y religión.

La disolución del problema del sentido de la vida no acaba, en realidad, con dicho problema. Se termina su planteamiento teórico y los extremos en los que se pretende expresar. Pero sigue colocado en el centro de los intereses humanos. No podemos hablar de él en el contexto de la posibilidad, si entendemos el sentido como la posibilidad de que un enunciado sea verdadero o falso. Para el Wittgenstein de la denominada *primera etapa*, la proposición es figura de un estado de cosas posible y, con ello, contingente. No podemos, por tanto, tener una figura de los hechos que sea necesariamente verdadera. En el caso de discursos como el de la Ética o la Religión, lo que tenemos son enunciados cuyo contenido escapa a los hechos tal y como los definimos. Pero las proposiciones no pueden referir absolutos o hablar de algo que «necesariamente» es así y no habría sido posible que fuera de otro modo. Por tanto, las afirmaciones acerca de lo *absoluto* son pseudoafirmaciones. En realidad, no son sino reflejo de determinadas actitudes humanas que se expresan ante el mundo *como un todo*. Dichas expresiones muestran experiencias existenciales que no pueden identificarse como parte de una exposición acerca de lo que los hechos son o lo que pueden ser. Wittgenstein lo

deja bien claro en su *Conferencia sobre Ética* al diferenciar entre los enunciados acerca de hechos y los *pseudoenunciados* éticos: «No hay proposiciones que, en ningún sentido absoluto, sean sublimes, importantes o triviales. (...) El *bien absoluto*, si fuese un estado de cosas describable, sería aquel que todo el mundo, independientemente de sus gustos e inclinaciones, realizaría *necesariamente* o se sentiría culpable de no hacerlo» (cursivas del autor).

Admitida la limitación del lenguaje para hablar sobre cuestiones de Ética o Religión, lo que nos queda es la salida propuesta en el célebre párrafo 7 del *Tractatus*: «De lo que no se puede hablar, uno debe callarse». Este párrafo no es una excusa para rematar la elaboración teórica previa. Antes bien, queda como resultado inevitable del desarrollo filosófico en el que, mediante elucidaciones, hemos llegado a ver el mundo correctamente. Esto trae consigo el que la parte *importante* del *Tractatus*, como el propio Wittgenstein decía, es la que queda fuera del libro, la no escrita. La experiencia del sentido de la vida no es una experiencia teórica, y las respuestas buscadas en este terreno sólo pueden expresarse en términos de la vida de uno mismo. Es la acción la que manifiesta cómo entendemos el sentido que tiene nuestra vida, porque expresa —en el terreno de los asuntos éticos y religiosos— la actitud que mantenemos frente al mundo como un todo.

Desde aquí se puede comprender, a mi juicio, el compromiso que mantiene Wittgenstein con la educación. El filósofo austríaco entendió su vida en gran medida como una tarea moral. Algunas de sus conductas tuvieron precisamente un sesgo particular en este sentido. Estudiar Magisterio y desprenderse de su fortuna son dos decisiones que le provocaron alivio moral después de las convulsiones personales en las que escribió el *Tractatus*. Según contaba Franz Parak, compañero de prisión en Monte Cassino, Wittgenstein estuvo pensando incluso en hacerse sacerdote². Habida cuenta de que los estudios que tenía le permitían acceder más rápidamente al título de Magisterio, decidió hacerse maestro porque también así podría leer el Evangelio a los niños y hacerles partícipes de su hondura existencial. Todavía hace algunos años, uno de los pocos supervivientes del paso del filósofo por aquellos pueblecitos del sur de Austria, un viejecillo jovial, me comentaba en una comunicación personal que una de las cosas que más recordaba de su maestro era que les hablaba con frecuencia de religión.

La particular sensibilidad religiosa y ética de Wittgenstein le llevó a comprender su trabajo como maestro al modo de una obligación moral, mostrando un particular interés en ayudar a los demás trabajando para rescatarlos de su ignorancia como modo de reivindicar su dignidad como humanos. Un biógrafo de Wittgenstein relata que el filósofo solía decir al respecto de su trabajo que lo que le importaba era «sacar a los campesinos de la basura»³. Este mismo biógrafo nos recuerda el entorno cultural y social en el que Wittgenstein tomó su decisión de dedicarse al magisterio. A finales de la década de los años 10, Otto Glöckel desempeñó el cargo de ministro de Educación en una Austria casi paralizada por la Guerra Mundial, y enormemente desmoralizada por el papel que le había tocado jugar en ella. Las reformas de Glöckel fueron, al parecer, de largo alcance, pero acabaron siendo anuladas cuando los socialistas salieron del gobierno en otoño de 1920. Aunque sus concepciones pedagógicas pudieran estar de acuerdo en algún sentido con Glöckel, lo cierto es que el impulso que le movió y le mantuvo con su dedicación tenía que ver más con una concepción idealizada de la simplicidad que anida supuestamente en el interior de las personas, y que se ha de rescatar como fórmula para contrarrestar la superficialidad y la vanidad que caracterizaría sobre todo a la gente de la ciudad. Su ideal se podría resumir en el afán por *mejorar el alma* y propiciar

2 Russell llegó a afirmar que Wittgenstein había pensado seriamente en meterse a fraile.

3 W. Baum: *Ludwig Wittgenstein*. Alianza Editorial, Madrid 1988, p. 122.

el enriquecimiento de la vida interior, surgido de una disposición personal estimulada, antes que adquirir las habilidades para salir de la pobreza o mejorar el bienestar económico.

En el terreno de las actividades pedagógicas, Wittgenstein tenía un particular interés por trabajar la capacidad cognoscitiva de los alumnos a partir de preguntas sucesivas que trataban de dirigirles a la solución adecuada. Llegaba a la exposición de conceptos haciéndoles participar en actividades de índole práctica, como la construcción de una máquina de vapor o el diseño de una torre en una pizarra. De esta forma, trataba de hacerse eco de determinados principios básicos del Movimiento Reformista dirigidos a intentar que los niños fuesen animados a pensar a través de los problemas por su propia iniciativa. Esto parece justificar que fuese entre los partidarios de la Reforma escolar donde encontrase Wittgenstein un mayor apoyo, dado que solía llevar a cabo actividades en las que, por ejemplo: «A los niños se les enseñaba anatomía montando el esqueleto de un gato, astronomía observando fijamente el cielo de noche, botánica identificando plantas durante caminatas por el campo»⁴.

Sabemos que, no obstante, Wittgenstein no encontró siempre el eco adecuado en sus alumnos, a algunos de los cuales les parecía un tirano autoritario y elitista, circunstancia que podía encontrar también respaldo en la nada reformista práctica de utilizar castigos corporales. Con el tiempo, Wittgenstein se convirtió en una especie de leyenda para los campesinos, provocando una mezcla de recelo y animadversión junto con admiración. En cualquier caso, se fue esfumando progresivamente su ilusión inicial, y de un modo rápido abandonó la zona y el trabajo de maestro tras el suceso al que se denominó «caso Haidbauer». De la imagen que se le quedó en relación con sus experiencias en esa área de la Baja Austria, es suficientemente expresivo el comentario que le hizo a quien había solicitado la vacante de Otterthal: «Sólo puedo recomendarte que retires tu solicitud. La gente aquí es tan estrecha de mente que no se puede conseguir nada»⁵.

El final de esta etapa supuso, con el paso de unos pocos años, la vuelta de Wittgenstein al mundo universitario cantabrigense. Son muchas las historias que se cuentan sobre su peculiar forma pedagógica de trabajar la filosofía en sus clases, así como su capacidad de subyugar las mentes que se enfrentaban al filósofo en plena concentración intelectual. Lo que nos interesa más, sin embargo, es lo que podamos entresacar sobre la idea de educación en su *segunda filosofía*. Dicha idea no está enmarcada tampoco en un planteamiento sistemático sobre pedagogía, y únicamente recupera el papel que juega el aprendizaje del lenguaje y la construcción del universo significativo del niño. Entendiendo el significado como acción, Wittgenstein pretende reflejar la manera en que al asimilar reglas y usos comenzamos a desarrollarnos tanto social como individualmente. A pesar del curioso origen de la expresión wittgensteiniana *juego de lenguaje*, creo que resulta sugerente el que se utilizara para explicar cómo usamos el lenguaje. No se trata exactamente de que aprendamos «jugando», pero sí se puede decir que lo que aprendemos son juegos. Aprendemos las coincidencias en la acción que reflejan el carácter público del lenguaje. Que así sea muestra la importancia que tiene el hecho de que los individuos humanos seamos seres relacionales, así como el modo en que nos relacionamos. Este *modo* se manifiesta en los usos, los cuales traslucen el tipo de identidad que se puede advertir en el grupo que los comparte.

Como acertadamente señala el profesor Reguera⁶, los juegos significan los límites del sentido. Es éste el que se va instalando en el niño a través del adiestramiento, para lo cual es necesaria de

4 R. Monk: *Ludwig Wittgenstein. The Duty of Genius*. Jonathan Cape, Londres 1991, p. 195.

5 *Ibid.*, p. 233.

6 Cf. *Ludwig Wittgenstein*. Edaf, Madrid 2002, p. 190.

modo básico la confianza⁷. De ésta dependerá, curiosamente, que las cosas sean *lo que son*⁸, porque es la raíz de todo el universo de nuestra acción y de nuestra forma de entender quiénes somos. El aprendizaje sólo puede surgir de la confianza, y es la confianza en el adulto la que permite que iniciemos nuestro proceso de codificación lingüística asimilando los patrones que nos enseñan. De esta manera entramos en todo un sistema de proposiciones, donde adquiere significado incluso nuestra identidad individual o nuestra interioridad psicológica. Se van configurando así las certezas básicas desde las que nos movemos, la vigencia e importancia de las cuales se manifiesta precisamente en cómo actuamos. Escribe Wittgenstein: «El niño aprende a creer muchas cosas. Esto es, aprende por ejemplo a actuar de acuerdo con estas creencias poco a poco, se forma un sistema con las cosas que cree y, en tal sistema, algunos elementos se mantienen inmutables y firmes, mientras que otros son más o menos móviles. Lo que se mantiene firme lo hace no porque intrínsecamente sea obvio o convincente, sino porque se sostiene en lo que le rodea»⁹.

En el proceso de adiestramiento que los niños experimentan se cimentan las bases de la reflexión. La confianza que se manifiesta inicialmente es lo que permite que se asienten certezas básicas, a partir de las cuales ya podemos empezar a dudar. Lo primero es dar por cierto algo. Se nos adiestra en usos, con los cuales viene dada igualmente su importancia particular. Determinados usos son centrales, y sobre ellos se articula todo el proceso reflexivo que nos permite formar parte de niveles más sofisticados de adiestramiento. Al enseñárenos usos de palabras se nos está entrenando en el uso de reglas igualmente¹⁰, porque se nos enfoca nuestra atención hacia *cómo* realizar una emisión de modo significativo, esto es, se nos ayuda a distinguir entre usos correctos e incorrectos. En dicho adiestramiento se reflejan, pues, las prácticas sociales, manifestadas en la interrelación que encontramos dada en nuestra iniciación dentro del significado: «Cuando empezamos a *creer* algo, lo que creemos no es una única proposición sino todo un sistema de proposiciones»¹¹. Esto es lo que nos permite afirmar que *educar* significa introducir en una *imagen del mundo*. Que esto sea así no nos ha de resultar extraño en absoluto, porque necesitamos un trasfondo para movernos por el mundo y juzgar sobre lo verdadero y lo falso. El inconveniente reside en derivar del hecho de que la educación promueva una determinada asimilación de conceptos (manifestados en usos), el que se pretenda justificar un cambio radical en los conceptos si la educación es distinta. Afirma Wittgenstein: «Una educación absolutamente distinta a la nuestra podría ser el fundamento de conceptos completamente distintos»¹².

El que Wittgenstein quiera evitar cualquier tipo de esencialismo no le lleva, a mi juicio, a plantear una postura radicalmente escéptica en relación con la posibilidad de que existan o no criterios rectores de todo el significado. Las cosas podrían ser de un modo diferente a como son, pero, *de hecho*, son así. Y el alcance de las diferencias en el adiestramiento no puede sobrepasar la forma de vida humana, que se plantea como límite de toda posible diferencia en la conceptualización. La articulación de diferentes usos no elimina los *parecidos de familia* que pueda haber entre los mismos. Para que los conceptos sean radicalmente diferentes, se precisa que la vida siga un curso radicalmente diferente en cada contexto, pero esto los haría incomprensibles entre sí. Esta diferencia

7 Cf. *Sobre la Certeza* *160: «El niño aprende al creer al adulto. La duda viene *después* de la creencia» (cursivas del autor).

8 Cf. *ibíd.*, *128: «Desde que era niño he aprendido a juzgar así: *Eso es juzgar*» (cursivas del autor).

9 *Ibíd.*, *144.

10 Cf. *Zettel* *318.

11 *Sobre la Certeza* *141 (cursivas del autor).

12 *Zettel* *387.

tiene un límite en la forma de vida humana, que permite distintas conceptualizaciones manteniendo, no obstante, concomitancias que permiten superar las posibles diferencias. En conclusión, para Wittgenstein, la educación, pues, sería un proceso formalmente similar para todos los individuos, que recoge dinámicas distintas pero que, inevitablemente, nos introduce en el mundo asumiendo los diversos perfiles que se pueden generar en nuestra relación con él.