

ANTONIO RAMIREZ VICTORIO*

Ideal logoteórico, enfoque constructivista y prácticas pedagógicas⁽¹⁾

RESUMEN

*El presente trabajo es un intento por sistematizar una serie de reflexiones y observaciones hasta ahora desarrolladas en torno a lo que se conoce como **constructivismo pedagógico** y de algunos de sus correlatos prácticos.*

*Se encuentra dividido en tres secciones, las que versan sobre (i) la descripción de la tradición en la que irrumpe el constructivismo en cuestión, (ii) el encuentro y la caracterización del constructivismo pedagógico y (iii) una breve aproximación a dos prácticas pedagógicas: la **teoría lingüística crítica** de Robert Young y la **terapéutica pedagógica** de Wittgenstein respectivamente.*

PALABRAS CLAVE

Constructivismo, crítica, terapéutica

-
- (*) Estudiante del Pre Grado de la EAP de Filosofía (UNMSM), Coordinador General del Círculo de Discusiones e Investigaciones Filosóficas (CIDIF), Miembro de la Comisión Organizadora de la I y II Olimpiada Peruana de Filosofía y colaborador de los proyectos de investigación (2002): “Economía y Filosofía. Un estudio filosófico de las principales tendencias económicas en el Perú”, “José Russo Delgado. Vida y obra” y “Constructivismo filosófico y didáctica filosófica”. Sus principales temas de interés son Filosofía del Lenguaje, Epistemología, Filosofía Latinoamericana y las ciencias cognitivas.
- (1) Este texto forma parte de los avances de investigación que se presentaron para el último informe técnico del proyecto *Constructivismo filosófico y didáctica filosófica* (Resp. Mg. Fidel Obando Guarniz). Las tres partes que lo constituyen son producto de tres momentos diferentes del proceso de investigación, sin embargo, el orden en el que han sido dispuestas logrará una lectura lo suficientemente coherente como para que los argumentos puedan ser entendidos.

1. EL PARADIGMA DEL IDEAL LOGOTEÓRICO

1.1. Tradición logoteórica: Verdad y Bondad

1.1. Actualmente se hace bastante difícil negar que las diversas prácticas desarrolladas por casi todas las comunidades remitidas a la tradición occidental no hayan sido orientadas bajo el paradigma⁽²⁾ del Ideal Logoteórico: todo hombre encuentra su Horizonte Último de Sentido en *la Contemplación del Mundo y de sí mismo*.

Un primer momento en el que se muestra el paradigma en cuestión es cuando el hombre de este universo logoteórico (*homo videns*) desahucia sus actos de habla, sus percepciones simbólicas de los hechos, sus capacidades transformativas de los usos del lenguaje, sus representaciones axiológicamente desbordadas y la recíproca interpelación crítica de **la interlocución construccionista**⁽³⁾ (contacto programado entre dos o más interlocutores –un *profesor* y un *estudiante*, por ejemplo– con una disposición dialógica analítico-crítica dirigida a la resolución o desarrollo de algún problema o tema –“el proceso de aprendizaje” o “la geometría euclidiana”, por ejemplo– a partir de la información previamente almacenada). Ello significa que toda *poiesis* (construcción, producción o cualquier tipo de praxis) es, conforme al Ideal, fácticoaxiológicamente disuelta en este universo y que tal disolución es una consecuencia de un tipo de devaluación platónico-aristotélica de la dimensión experiencial circunscriptora. Este universo está determinado por una alteración de la actitud del hombre hacia *el logos* y *la teoría* (“Razón” y “Contemplación” para esta lectura) que traduce sus prácticas en una ficción en la que éstas se disuelven por un telos trascendental de acciones omitidas.

Un segundo momento sería el de la postulación de la relación pura, la de *lo claro* y *lo distinto*, entre los objetos y los sujetos cartesianos. En este momento el universo

- (2) Utilizamos “paradigma” en uno de los veintiún sentidos kuhnianos descubiertos por Margaret Masterman: *concepción del mundo y vocabulario referido a él*. Sobre otros usos de “paradigma” véase: LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Grijalbo, Barcelona. 1975; además de KUHN, T. *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Tecnos, Madrid. 1978
- (3) A propósito de los vínculos entre discurso, diálogo y praxis, y de las diversas tendencias filosóficas y metafísicas que las tratan véase: ANSCOMBE, G.E.M. *Intención*. Tecnos, Madrid. 1997; AUSTIN, J.L. *Como hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona. 1981; BERNSTEIN. *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid. 1993; BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid. 1992; HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Cátedra, Madrid. 1989; entre otros

contemplado deviene translúcido y la figura del mundo del Tractatus⁽⁴⁾ se proyecta cartesiánamente en nuestra Mente. No existe *inter-acción*, sólo isomorfismo, es decir, la Estructura de nuestra mente corresponde a La Estructura del Mundo Dado. La autosuficiencia se encuentra declarada y por lo tanto la posibilidad de interlocutor alguno es nula. En la figura cartesiana del mundo no es posible que *la realidad se este haciendo y que uno, junto a otros, este actuando sobre los discursos que ella implica* (JAMES, 1985). La Mente Monologista⁽⁵⁾ es, pues, un componente relevante de la tradición logoteórica.

1.1.1. Un ejemplo que parece sintetizar de manera bastante pertinente el monologismo es la pedagogía socrática (mayéutica). Ejercicio este en el que existe un interlocutor privilegiado, el que sabe al menos que no sabe, ante otros interlocutores no privilegiados, los que pretendiendo saber algo nada saben. Uno habla, interroga y es pensado; el otro, escucha, responde y piensa lo dicho. Uno tiene una cercanía a La Verdad, el otro está tan alejado que necesita al interlocutor privilegiado, empero los dos *piensan* (como telos) en/a *la Verdad*. El *scolarca socratico* accede al uso claro y distinto del lenguaje para, por así decirlo, *desembrujar wittgensteinianamente el pensamiento del otro*, sea éste discípulo (Platon, por ejemplo) o *interlocutor cualquiera* (Calicles, Trasimaco, por ejemplo). El primero, *hace y dice* la realidad, el segundo *contempla y oye* al que habla sobre aquella. Un profesor, *determinado* por la reflexología pavloviana, estaría llano a convenir en que ésta es La Pedagogía.⁽⁶⁾ ;pue,

-
- (4) "(3.01) La totalidad de los pensamientos verdaderos es una figura del mundo". WITTGENSTEIN, L. Tractatus logicophilosophicus. Alianza, Madrid. 1973
- (5) Esta *categoría* es un rótulo incluido en el debate posmodernidad /modernidad y alude, principalmente, a la *actitud autoritaria* de pretender la propiedad de La Verdad Pura. Al respecto y con referencia a otros temas complementarios tratados en dicho debate puede verse: SEBRELI, J. El asedio de la modernidad. Crítica del relativismo cultural. Ariel, Barcelona. 1992; LYOTARD, J.-F. La condición posmoderna. Cátedra, Madrid. 2000; HABERMAS, J. Ciencia y técnica como ideología. Tecnos, Madrid. 1984; RORTY, R. La filosofía y el espejo de la naturaleza. Cátedra, Madrid. 1989; PUTNAM, H. Razón, verdad e historia. Tecnos, Madrid. 1986; VATTIMO, G. El fin de la modernidad. Gedisa, Barcelona. 1987; DERRIDA, J. Posiciones. Pre-textos, Valencia. 1977; y GADAMER, H.G. El giro hermenéutico. Cátedra, Madrid. 1985.
- (6) En un contexto específico como la educación peruana a nivel escolar y en relación al encuentro profesor-alumno el monologismo socrático-cartesiano se podría expresar en palabras de Tratemberg (1996): "*No existe en la tarea educativa un enfoque interaccionista, entre profesor y alumno. Es decir, hay un culto a la unilateralidad. El profesor por su lado, cree que hace bien su trabajo. Si algo anda mal le hecha la culpa al alumno. Por eso se habla de problemas de aprendizaje y sólo ocasionalmente se escucha a alguien hablar de problemas de enseñanza, ya que eso alude al profesor*"

aquí, "es Sócrates el que habla sin cesar, desarrolla un razonamiento y despliega sus frases, el otro sólo se deja conducir, puntuando aquí y allá el discurso con afirmaciones dóciles"(NOT, 1998).

1.1.2. En la tradición logoteórica, a lado de La Verdad, se nos presenta el correlato irreductible de La Bondad. Otra representación de objetos de preguntas últimas sustentadas en relaciones puras con el mundo y su sentido ,es decir, lo que queda fuera de el (WITTGENSTEIN, 1973). Dos referentes fregeanos de proposiciones que traducen el carácter determinista del universo prático del logoteórico: para el la verdad esta dada cartesianamente y la bondad platonicaente. Lo último de una manera tal que oraciones como "X es bueno" o "X es justo" son justificables para conductas en todo espacio y tiempo posible. Las dos instancias en cuestión se expresan en la figura que a muchos tuvo cautivos (WITTGENSTEIN, 1958). Una figura que en la interlocución educativa se transforma en un ícono (*el profesor*) determinado por el autoritarismo del ejercicio de la Verdad y la Bondad propugnadas por el Ideal Logoteórico. Aquél es pensado como promotor del *status quo*, defensor de los valores conservadores y como individuo reticente al cambio social(ADORNO, 1965).

1.2. El origen del desface: La construcción de los interlocutores construccionistas

1.2. Finalmente, no se puede dejar de aceptar que el paradigma en cuestión sigue envolviendo temáticamente a diversos programas de investigación, sin embargo, la disposición logoteórica que este implica ha quedado bastante debilitada por la irrupción, aproximadamente a fines de la Aufklärung, de la epistemología trascendentalista postulada por Kant como crítica, básicamente, al empirismo anglófono. Con ella la vinculación gnoseológica no se configura en el preterito carácter determinante del objeto (ex-receptor), sino en la doble función del sujeto (ex-emisor), y a la pregunta por la naturaleza del conocimiento⁽⁷⁾, este filósofo responderá que efectivamente se

(7) En la actualidad podemos aceptar: *metafóricamente*, que nuestro cerebro es un computador. En el cerebro –posibilitador del conocimiento- existen "módulos unitarios", es decir, microcircuitos neuronales, en el que cada módulo procesa la información en un sentido de inputs/outputs determinado por la constitución neuronal a un nivel químico y biológico. Ello indica que el sistema nervioso central es el órgano cognitivo que permite el control del medio interno, la aprehensión del medio externo y la constitución de un yo consciente. Al respecto véase: CAPELLA, et. al. Aprendizaje y constructivismo. Massey and Vanier, Lima. 199; VIGOTSKY, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Barcelona. 1979; GARDNER, H. Inteligencias múltiples. Paidós, Madrid. 1995; BRUNER, J. Desarrollo cognitivo y educación. Gedisa, Barcelona. 1998; CAIRO, E. Neuropsicología. Universidad, La Habana. s/f y WINSON, J. Cerebro y psique. Salval, Barcelona. 1987.

conoce mediante la experiencia, aunque a partir de determinadas *categorías*. Nuestras facultades discursivo-cognoscitivas se originarían en la sensibilidad (componente representacionalizante) y por la espontaneidad de las categorizaciones (componente representacional). Consecuentemente toda disquisición acerca del conocimiento (y por lo tanto el lenguaje) y su posibilidad quedará centrada en el propio agente representador, en otros términos, en el agente constructor (interlocutor constructor). El sujeto/receptor deviene en protointerlocutor y distingue críticamente la morphe y la hyle situadas en el Ideal Logoteórico. El protointerlocutor kantiano, en su nueva condición, denuncia la metafísica, pero reconociendo el insalvable *enbrujamiento wittgensteiniano* del pensamiento por lo Infinito, lo Necesario, lo Último, etc. De ahí que nuestra posibilidad cognoscitiva no sea “el en sí”, como una morphe platonizada o una hyle cartesiana, sino la experiencia (praxis) racionalmente (críticamente) estructurada (construida).

2. EL GIRO PRÁXICO: EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y SUS INTERLOCUTORES EDUCATIVOS

2.1. Contexto epistémico

2.1. Las indicaciones kantianas lograron que, luego de casi un siglo, la comunidad científica retomara la cuestión gnoseológica – o en todo caso que aquella le dé un giro. Así, diversos científicos cognitivistas y epistemólogos crearon una serie de hipótesis en torno a que cuándo, cómo y por qué era posible que el interlocutor humano conociese. Una constante destacó en casi todas: **el interlocutor humano construye sus conocimientos⁽⁸⁾**. Ahora bien que algunos no concordaban en tal

(8) La situación teórica del constructivismo filosófico es bastante particular pues tiene como principales vertientes filosóficas, metafisológicas y científicas al *realismo crítico popperiano* y al *empirismo lógico carnapiano*, por un lado, y al *constructivismo social radical* y las *ciencias cognitivas*, por otro. La bibliografía actualmente es en extremo amplia, sin embargo nosotros sugerimos la lectura, básicamente, de: PUTNAM, H. *Las mil caras del realismo*. Paidós, Madrid, 1988; MATURANA, H. et. Al. *Formación humana y capacitación*. Corporación club de innovadores, Santiago de Chile, s/f; POPPER, K. *Conocimiento objetivo*. Tecnos, Madrid, 1974; CARNAP, R. *La construcción lógica del mundo*. UNAM, México, 1988; BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 1988; BERGER, P & LUCKMAN, T. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 1969; LATOUR, B. & WOOLGAR, S. *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza, Madrid, 1995; BAUDRILLAR, *Cultura y simulacro*. Kairós, Barcelona, 1984; DANTO, A. *Historia y narración*. Paidós, Barcelona, 1989; GARCIA, M. J. *Desarrollo y conocimiento*. Siglo XXI, Madrid, 1991; LAUDAN, L. *La ciencia y el relativismo*. Alianza, Madrid, 1993; entre otros.

conjetura. De este modo, se aseveraría que (a) la construcción del conocimiento está supeditada, principalmente, por cuan bien puedan ser falsadas nuestras construcciones respecto de la realidad a la que aluden o que (b) la construcción de aquél está determinada, absolutamente, por la “mirada” del interlocutor constructor. Además, (c) si las teorías científicas contrastaban la realidad intersubjetiva, entonces la teoría o construcción respectiva es aceptable o que (d) si las teorías científicas son decididas como verdaderas por el interlocutor constructor, entonces son verdaderas.

2.2. Caracterización filosófica

2.2. En este contexto epistémico irrumpe el paradigma del *constructivismo pedagógico* (o del interlocutor educativo constructor). A la pregunta por los usos de este código lingüístico, se puede responder que significa *tal cosa para tal contexto*. Así, *constructivismo pedagógico* puede entenderse como (i) “un enfoque experiencialista -en el sentido de Lakoff- que sostiene que el aprendizaje consiste en una construcción conceptual del interlocutor educativo (profesor/alumno)”, (ii) “una técnica estimuladora que propugna que los alumnos (interlocutores educativos inactuales) constituyan críticamente sus juicios” o (iii) “un juego de lenguaje-forma de vida (Sprachspiel) paidético en el que el horizonte temático radique en la praxis: únicamente mediante la práctica y sobre las necesidades e intereses del niño es que éste aprende. Otros usos de *constructivismo pedagógico* serían: (iv) “una pedagogía centrada en el alumno”, (v) “una pedagogía diferenciadora”, (vi) “una pedagogía pragmático-utilitaria” y (vii) “una pedagogía integracionista”.

2.3. Este paradigma tuvo sus precedentes inmediatos en determinadas investigaciones (psicología cognitiva, psicología genética, psicología culturalista, etc.), tanto en Norteamérica como en Europa, y en reflexiones filosóficas que se extienden desde “el fin” de la interlocución educativa hasta los modelos de la Inteligencia Artificial aplicados a los procesos cognoscitivos de los interlocutores educativos inactuales (ubicados en su etapa sensorio motriz, preoperacional y operacional). Algunas tesis básicas en torno a estas reflexiones serían las siguientes: (1) la construcción del conocimiento se produce en la cultura y mediante los actos de habla austinianos de un interlocutor circunscrito a la complejidad de la representación y reconstrucción cultural, (2) la obtención de conocimiento es significativa si y sólo si el aprendizaje del interlocutor educativo constructor se origina *a partir* del conocimiento que éste ya posee, (3) la construcción del conocimiento está segmentado en etapas temporales en las que el interlocutor va evolucionando en sus capacidades cognoscitivas con el fin de estructurar *el mundo*, (4) el interlocutor educativo es el *telos* del proceso

educativo, (5) el interlocutor educativo es desde donde debe orientarse el aprendizaje libre, en cooperación y experiencialmente, (6) el proceso educativo consiste en que los interlocutores descubran no lo que quieren, sino que quieren lo que descubran, ello implica procurarle un aprendizaje con la menor influencia posible, es decir, no mayéuticamente.

Con el *constructivismo pedagógico* la representación sinóptica de los mundos posibles y sus respectivos interlocutores construccionistas, se da, como se ha podido apreciar, el giro de perspectiva gnoseológica. El interlocutor es un tema que viene *tematizado con otros* en su condición télica y, esté en la etapa preoperacional u operacional, crea, interactúa y descubre lo creado, de manera similar, por aquellos otros interlocutores. Además, es bajo este enfoque que el interlocutor educativo se puede realizar en/con otras culturas paralelamente. *Se comprende y comprende* las otras formas de vida. En un encuentro ontognoseológico estructura anticartesianamente sus categorías con los demás interlocutores y prevee los propios y ajenos ámbitos afectivos. El anhelo de Kant parece estar contrastándose (aunque no planteada de esa forma):

“Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y que cada generación de un paso hacia la perfección de la humanidad. Dede ahora puede ocurrir esto, porque se empieza a juzgar con acierto y a ver con claridad lo que propiamente conviene a una buena educación” (KANT, 1911)

3. YOUNG Y WITTGENSTEIN: CORRELATOS DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA

3.1. Sprachspiel pedagógicas

3.1. Otras Sprachspiel pedagógicas – juegos de lenguaje como prácticas educativo-formativas de los interlocutores que procuran una disposición problemática y resolutoria para los diversos contextos dialógicos en los que aquellos experimentan e interactúan que se muestran como correlatos complementarios del constructivismo pedagógico son la *Teoría Lingüística Crítica* de Young (como ella ha denominado) y la *Terapéutica pedagógica* de Wittgenstein.

Es probable que, en principio, no aparezcan como “sistemas educativos explícitos”, sin embargo, concebidos en una dimensión macro se perciben como disposiciones construccionistas de las comunidades educativas para la obtención de un interlocutor educativo actual humanista (un profesor humanista), que intenta superar la tradición y con ella al ícono de las prácticas político-discursivas conservadoras. En este sentido, se postula el ejercicio implícito de la disolución del ícono *profesor-estadista conservador*, es decir, la disolución del providencialismo, del afecto al misterio de la tradición, de la aceptación a las jerarquías del género humano y, principal-

mente, de las prácticas autoritarias⁽⁹⁾.

Young y teoría lingüística crítica⁽¹⁰⁾

3.1.2. La *Teoría Lingüística Crítica* tiene como marco de referencia a la teoría crítica habermasiana –cercana a la propuesta de Dewey (1926)– que versa sobre la resolución racional de problemas y trata de demostrar cómo la escolaridad puede ser *plenamente educativa* si es que los interlocutores educativos (profesor/alumno) fomentan la resolución evolutiva de problemas. Sustenta que la *comunicación franca* es el eje de su teoría y que ésta es eficaz procedimentalmente por el ejercicio que hace de la democracia.

La teoría en cuestión –que utiliza el término “lingüística” en un sentido bastante laxo– destaca que la interlocución educativa alude, para todos y cada uno de los casos posibles, a un discurso entre el interlocutor educativo actualizado (profesor) y el inactualizado (alumno) en torno a un tema, por ejemplo, “la geometría euclidiana”. Aquél podría ser no racional o no ideal (en un sentido habermasiano). Quizás, constreñido, autoritario o censor, si es que lo dirige quien cumple la función de escolarca y, consecuentemente, tal encuentro interlocutorio puede calificarse, como bien hace Austin, como eminentemente perlocutorio. Esto nos lleva a considerar la develación de las intenciones ocultas en el lenguaje ordinario, es decir, esto nos obliga a aplicar una analítica-crítica a los discursos escolares (en el aula) y educativos (en la institución) o metaescolares y metaeducativos.

En su análisis de la comunicación deformada (una coacción interlocutoria *ad hoc*), Habermas identifica –dice Young– el empleo estratégico de la lengua. Sirviéndose –sospechamos– de los speech acts austinianos, *descubre* que las lenguas son susceptibles de un uso pseudocomunicativo. Se profieren proposiciones con pretensión de verdad, pero una variedad de aserciones – a la que se espera que responda el interlocutor como a proposiciones realmente verdaderas (en su contexto) – tienen un telos manipulador para el oyente.

En general, todas las prácticas discursivas del hombre son desbordadas, en su dimensión pragmática, por lo retórico de nuestros usos del lenguaje. Al respecto

(9) Información imprescindible para tratar relaciones existentes entre educación y ejercicio político se puede encontrar en: BERNSTEIN, Poder, educación y conciencia. El roure, Barcelona; FOUCAULT, Vigilar y castigar. Siglo XXI, Madrid, 1982; LERENA, Reprimir y liberar. Akal, Madrid, 1983; PEREZ GOMEZ, La cultura escolar en una sociedad neoliberal. Morata, Madrid, s/f; y REBOUL, Lenguaje e ideología. FCE, México, 1980.

(10) Los argumentos resumidos aquí han sido extraídos de su libro *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*.

alguien podría pensar –dentro de sus limitaciones logoteóricas- que eso no sucede ni con los científicos ni con los evaluadores de la ciencia. Sin embargo ello no es así - para decepción nuestra. Pues desde *los analíticos* de Aristóteles, las *Regulae ad directionem ingeniu* de Descartes y *Los principios de la filosofía* de J.S. Mill se ha intentado mostrar como es posible crear argumentos denotativos con performatividad⁽¹¹⁾.

Hay en casi todas las expresiones cotidianas ,configuradas en nuestro encuentro dialógico, pretensiones de verdad , pretensiones de tipo personal , y sin duda – asevera Young– toda clase de indicadores no orales de sinceridad amistosa. Ciertamente, estas son aserciones perlocutorias. Sin embargo, lo más desdeñable de tal práctica no es que se invierta los valores de verdad, sino que además, es muy probable la existencia de intensiones tales como, por ejemplo, persuadir a los alumnos de una comunidad educativa para no preocuparse por buscar universos dialógicos con los demás miembros de su comunidad, con la excusa de correr el riesgo de perder La Identidad o La Autenticidad. He aquí una conducta particular que nos devuelve a la tradición logoteórica y puede ser develada por lo señalado en este correlato práxico.

Esto ocurre constantemente con los interlocutores educativos. Así, los docentes –término habermasiano– coactan las conductas de los interlocutores educativos inactualizados conforme a una lógica doxástica. Situación que origina interrupciones comunicativas como, por ejemplo, “la sumisión discursiva a la autoridad ante el uso de falacias de autoridad. De este modo, cuando un aspecto de nuestras relaciones supe- dita a otro, de una manera que las formas de validez no se apoyan mutuamente, presenciamos una perturbación de nuestra capacidad racional, afirma Young.

Wittgenstein y la Terapeutica Pedagógica⁽¹²⁾

Es casi totalmente desconocido el hecho de que Wittgenstein haya sido profesor titulado de tres escuelas primarias austriacas entre 1920 y 1926, y, en cierto modo, un

(11) En su informe sobre el saber en las sociedades más desarrolladas (propuesto por encargo del Presidente de Quebec, al Conseil des Universités, del mismo país), Lyotard aseveró : “*Aristóteles, Descartes, Stuart Mill, entre otros, han intentado fijar las reglas por medio de las cuales un enunciado con valor denotativo puede conseguir la adhesión del destinatario. La investigación científica no tiene demasiado en cuenta esos métodos. Puede usar, y de hecho usa, lenguajes, como se ha dicho, cuyas propiedades demostrativas parecen ser un desafío al corazón de los clásicos*”.

(12) Los argumentos resumidos aquí tienen su procedencia en las *Philosophische Untersuchungen*, Los cuadernos azul y marrón y el *Tractatus logico philosophicus*, pero la idea central tiene su origen en Ludwig Wittgenstein: Aspectos pedagógicos de la filosofía terapéutica de Silvia Rivera (Universidad de Buenos Aires), en : [http//www. Paidea. Com](http://www.Paideia.Com).

profesor antisocrático, es decir, constructivista. Nuestro filósofo, de acuerdo al programa dispuesto, preparaba “hombres de acción”, *justos*, autónomos, comprensivos con los valores culturales de su entorno y creadores de nuevos valores. Aquél desarrollaba sus clases incentivando a sus alumnos a la fabricación de figuras de madera, recolección de flores y mariposas, hacer excursiones instructivas, redactar listas de palabras, etc; y entre actividad y actividad explicaba los hechos y las palabras recurrentes de tales lugares. Es pues, en este contexto que Wittgenstein formula las reflexiones filosóficas de la etapa terapéutica.

Aquí la noción propugnada será la de juego de lenguaje (*Sprachspiel*) y será la que dará un marcado sentido pedagógico a la praxis interlocutoria del Wittgenstein de las *Philosophische Untersuchungen*. En ésta hablar un lenguaje es desarrollar una práctica que implica reglas e instituciones que las formulen indicando su corrección o incorrección. Así, si habían problemas, estos surgían cuando el lenguaje marchaba en el vacío, no cuando trabajaba (como en la tradición logoteórica). Es decir, cuando se buscan esencias, conceptos puros, procesos inmateriales y fundamentos últimos, lo único que se consigue es crear fantasmas. Lo grave –afirma Rivera– *es que su perversión nos seduce y fascina al punto de convertirnos en enfermos complacidos que se resisten a la cura*, entre otros motivos para conservar el privilegio ganado en años: el sitio de honor para la Verdad y el Saber, y específicamente en el caso de los interlocutores educativos, para defender La Identidad, La Patria, El Dios, La Historia. La logoteoricidad de estas *enfermedades* aparece en las diversas comunidades como instrumentos para legitimar creencias y prácticas.

Pero si es en el lenguaje se produce esta enfermedad, es también en él que ésta puede ser curada. La práctica pedagógico-terapéutica se configura como un estudio y crítica del lenguaje, pero ya no guiada por las exigencias sintácticas de las lógicas, sino por la constatación de las peculiaridades que nuestro lenguaje tiene –recuérdese el argumento de la comunicación deformada de Young.

Esta práctica terapéutica puede ser dividida, de acuerdo a Rivera, en dos momentos. El primero consiste, por un lado, en (i) ser consciente de que el problema “está ahí” y que es necesario interpelarlo previa identificación de la trampa que nos ha puesto el lenguaje a causa de nuestras intenciones metafísicas, (la búsqueda del Bien y de la Verdad, la defensa de la existencia de un Dios, la defensa de un Lenguaje Puro, la búsqueda de la Educación Perfecta, etc.), y, por otro, (ii) en contextualizar aquél problema identificado mediante, por ejemplo, la imaginación alternativa del proceso genético de nuestro pensamiento y lenguaje o la invención de otros mundos en los que pueda acaecer lo que nos acontece y las respectivas respuestas que otros seres les darían a tales hechos. Tenemos, pues, que en un acto de pluralismo y tolerancia imaginar otros *Sprachspiel*. El segundo consiste en llevar a cabo una introspección semántica: *compilamos recuerdos para una finalidad determinada. Disolver nues-*

tros usos metafísicos para volver al inicio, es decir, al uso cotidiano de nuestro lenguaje que reestructura el mundo logoteorizante.

La práctica terapéutica, como la vuelta husserliana a las cosas mismas, trabaja sobre el propio entendimiento, es decir, sobre nuestros modos de ver y actuar y sobre las expectativas que se tengan con respecto a lo anterior.

Aparentemente, esta labor wittgensteiniana no tiene implicación pedagógica alguna y sin embargo, ¿qué puede ser tan pedagógico como el identificar lo subyacente a los discursos decimonónicos en los diversos ámbitos metaeducativos y metaescolares? ¿qué puede ser más pedagógico que, no sólo aprender a disolver los problemas metafísicos, sino también a tener ello como forma de vida? ¿no es acaso pedagógico que el alumno se reconozca en su comunidad educativa con los diversos juegos de lenguaje-formas de vida?

Finalmente, un interlocutor constructor actual (profesor) podría reparar en lo dicho y convenir en que, si bien la terapéutica no se caracteriza por ser una práctica simple y de fácil acceso, ella tiene una relevancia nada dedeñable en la evolución más que académica, extraacadémica del interlocutor educativo inactual. En palabras de Rivera:

"Indudablemente, se trata de un apredizaje arduo, que se actualiza a través de una experiencia personal que se haya horientado por el objetivo de la recuperación de la justeza de la mirada, opacada por la san mentada enfermedad filosófica. Ninguna explicación o transmisión de contenidos puede ayudar en esa tarea. Pero si ayuda a acompañar a los hombres señalándoles los cruces peligrosos y acercándoles intrumentos metodológicos para que puedan continuar en camino, no sin antes advertirles que nunca se llega al lugar de la Verdad o el Saber sino que se trata de una actividad constante" (RIVERA, 2002)

BIBLIOGRAFÍA⁽¹³⁾

- ADORNO, et. al; *La personalidad autoritaria*. Proyección, Buenos Aires. 1965
- AUSUBEL; *La educación y la estimativa del conocimiento*. Ateneo, Buenos Aires. 1978
- BERNSTEIN; *Clases, códigos y control*. Morata, Madrid. 1993
- BRUNER; *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid. 1984

(13) Los libros indicados en los pies de pagina no serán incluidos aquí por obvias razones de espacio y sólo se considerarán los libros que aparecieron entre paréntesis y otros que no han sido directamente aludidos.

- CALERO; *Constructivismo*. San Marcos, Lima. 1997
- COLE; *Psicología cultural*. Morata, Madrid. 1998
- DEVAL; "Hoy todos son constructivistas" En : Cuadernos de Pedagogía, 257, págs. 74-78
- DEWEY; *La educación y la democracia*. Ediciones de la lectura, Madrid. 1926
- DUCROT; *Decir y no decir*. Anagrama, Barcelona. 1972
- FEYERABEND; *¿Por qué no Platón?* Tecnos, Madrid. 1985
- FOUCALT; *Saber y verdad*. La piqueta, Madrid. 1991
- HABERMAS; *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid. 1982
- KANT; *Sobre pedagogía*. Daniel jorro, Madrid. 1911
- LAKOFF; *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra, Madrid. 1986
- NOT; *Las pedagogías del conocimiento*. FCE, México. 1998
- PIAGET; *Epistemología genética*. Solpin, Buenos Aires. 1977
- RIVERA, (Ant.); *EL constructivismo: teoría, metodología y práctica*. Magisterial, Lima.
- ROGOFF; *Aprendices del pensamiento*. Paidós, Barcelona. 1993
- RORTY; *Consecuencias del pragmatismo*. Tecnos, Madrid. 1996
- WITTGENSTEIN; *Philosophische Untersuchungen*. Basic Blackwell, Oxford. 1958