

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LENGUAJE DE LA MODERNIDAD Y EDUCACIÓN.
EL DESAFÍO DE LA PERIFERIA**

JUAN COVARRUBIAS CÁRDENAS

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LENGUAJE DE LA MODERNIDAD Y EDUCACIÓN.
EL DESAFIO DE LA PERIFERIA**

JUAN COVARRUBIAS CÁRDENAS

Orientador Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós- Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

SINOPSIS

El presente trabajo estudia los diferentes modelos discursivos y sus relaciones en la práctica educativa boliviana. Es obvio que el campo de nuestra investigación no es todo el sistema educativo boliviano, sino algo que le es típico al sistema educativo boliviano.

La sociedad boliviana, tradicionalmente católica y reconocida oficialmente como una sociedad “pluricultural y plurilingüe”, presenta una diversidad de modelos discursivos, cuyas relaciones en la educación se manifiestan como un problema de naturaleza tanto pedagógica como epistemológica. Desimplicando esquemáticamente este problema, en la escuela aparecen, por un lado, los discursos denotativos, dentro de cuya esfera se sitúa todo lo que llamamos ciencia. Por otro lado, está la clase de los discursos no-referenciales, que engloba tanto los lenguajes religiosos como los saberes de las culturas originarias.

En la práctica educativa, el discurso científico es el lenguaje académico por excelencia, que se considera a sí mismo como el único capaz de representar la realidad adecuadamente. Es el lenguaje de la modernidad. En cambio, tanto el discurso religioso como los discursos de los saberes tradicionales son pre-modernos, y por eso mismo, carecerían de valor cognitivo. Sin embargo, su presencia en la escuela y más aun en la vida cotidiana revela la vitalidad de una cultura periférica que interpela insistentemente a la modernidad o cultura dominante. La relación de estos dos modelos discursivos tiene las características de un conflicto. No existen propuestas de síntesis teóricas al respecto. La gestión del gobierno indigenista actual ha puesto de manifiesto a nivel público generalizado el poder conflictivo que esconden las relaciones de estos dos modelos discursivos.

He aquí el problema de la presente investigación. Su objetivo es trazar un horizonte epistemológico que supere el modelo de la racionalidad moderna, a fin de que los discursos de las culturas originarias (periféricas) puedan confirmar su identidad y su status cognitivo.

La metodología parte de la observación de la presencia de dichos modelos discursivos en la educación. Provisoriamente se ha denominado “dualismo discursivo en la escuela” a dicho fenómeno. Un segundo paso consiste en la aplicación de una encuesta a tres grupos de educadores, a fin de ampliar la información a cerca del problema del dualismo discursivo. En tercer lugar, se ha realizado un análisis sucinto de los principales ejes teóricos del *Anteproyecto de Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*, impulsado por el actual gobierno, con el propósito de mostrar la importancia y alcances sociopolíticos del problema abordado por la presente investigación.

El referencial teórico se adapta al modelo de la filosofía del lenguaje. Es por esa vía que se trata de arribar a un horizonte epistemológico en el que el modelo epistémico de la modernidad pueda ser relativizado. Para los efectos de dicho objetivo, Ludwig Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas* nos parece clave, especialmente por su idea de que la base de referencia significativa del lenguaje son las formas de vida de los usuarios del lenguaje. Así, la razón se halla condicionada, invadida y hasta diferenciada por la diversidad de lenguajes emergentes de los distintos contextos culturales. Como consecuencia, el lenguaje de la modernidad pierde su hegemonía a favor de la legitimidad cognitiva de los lenguajes de las culturas locales u originarias.

Palabras clave: Modelos discursivos, culturas originarias, modernidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
I. El dualismo discursivo en la escuela	7
1. El dualismo de las prácticas discursivas en la escuela.....	8
2. Relaciones entre los modelos discursivos	13
II. Contexto sociopolítico actual del dualismo discursivo	21
1. Una visión del contexto sociopolítico actual	21
2. El <i>Anteproyecto de Educación “Avelino Siñani y Elizaddo Pérez”</i> como espejo de la coyuntura sociopolítica actual	22
2.1 <i>Escuela Única</i>	22
2.2 <i>Escuela descolonizadora.</i>	23
2.3 <i>Escuela Intracultural, Intercultural y plurilingüe</i>	24
2.4 <i>Escuela Laica</i>	26
III. El dualismo discursivo como Problema epistemológico y pedagógico	31
1. El dualismo discursivo como problema epistemológico	32
2. El dualismo discursivo como problema pedagógico	34
IV. Discurso de la modernidad	37
1. Circunstancias de la emergencia de la modernidad europea	37
2. Epísteme de la modernidad	44
2.1. <i>La modernidad como proceso de racionalización</i>	45
2.2. <i>Renato Descartes y la formulación teórica de la epísteme de la modernidad</i> ...	47
2.3. <i>Augusto Comte y la positivización de la epísteme de la modernidad</i>	50
2.4. <i>E. Kant y la primacía de la racionalidad científica</i>	51
3. Crítica de la modernidad.	53
3.1. <i>La crítica de los maestros de la sospecha</i>	55
3.2. <i>M. Horkheimer, Th. Adorno y la Teoría Crítica</i>	59
V. Ludwig Wittgenstein, filósofo del siglo XX.	61
1. Wittgenstein contra la epísteme de la modernidad.	61
2. ¿Quién es Ludwig Wittgenstein?	61
3. Actividad intelectual y académica	64
4. Wittgenstein y el Círculo de Viena	66
5. Wittgenstein, su entorno intelectual y Karl Popper	72
VI: Wittgenstein y la destrucción del ideal de la razón moderna	79
1. Wittgenstein I: El <i>Tractatus Logico-philosophicus</i> y la teoría figurativa del lenguaje	80
2. Wittgenstein II. <i>Investigaciones filosóficas</i> o la superación de la epísteme de la modernidad.	87
CONCLUSIONES	104
BIBLIOGRAFÍA	110
ANEXOS	111

INTRODUCCIÓN

1. La presencia de diversos discursos en la educación, cuya naturaleza gnoseológica y/o pedagógica no hayan sido determinadas, constituye una preocupación que no es reciente ni aislada. El espíritu pluralista de nuestros tiempos no puede ser pretexto para la renuncia al debate. Por el contrario, en una época que se caracteriza por el gnoscentrismo, se exige que nuestros discursos den razón de sí mismos en la confrontación pública. Hoy, sólo los discursos intersubjetivamente controlables pueden considerarse verdaderamente cognitivos. De otro modo, al aislarse unos respecto de otros, demasiado pronto se convierten en dogmas vacíos de contenido y motivación.

Esta es la razón por la que nos detuvimos a observar los discursos y sus relaciones en la práctica educativa. Pudimos constatar la coexistencia de una amplia diversidad discursiva tanto en la educación formal como no-formal. En la sociedad boliviana, tradicionalmente religiosa y caracterizada recientemente como “pluricultural”, esta diversidad discursiva se amplía y se complica aún más. ¿Qué consecuencias puede tener este hecho en la formación de la identidad y del carácter de los/as bolivianos/as? Es algo que no se ha discutido en forma directa y suficientemente; tanto es así que es muy escasa y esporádica la bibliografía reciente al respecto.

2. La presente investigación ha adoptado provisoriamente un esquema muy simple para iniciar el debate sobre el tema de la diversidad discursiva en la educación. De un lado, hemos colocado la clase de los discursos denotativos, dentro de cuyo margen cabría todo lo que denominamos ciencia. De otro lado, el grupo de los discursos no-referenciales, en cuya esfera se incluirían los lenguajes religiosos, los lenguajes de los saberes de las culturas originarias, y demás lenguajes simbólicos. Sobre la base de este esquema –que es muy

discutible, por supuesto- hablamos de **dualismo discursivo en la escuela**. Se justifica esta nomenclatura en razón de la superposición de estos dos modelos discursivos en la escuela, de modo que éstos se convierten en un doble principio gnoseológico y educativo, tanto en la escuela como la vida cotidiana. Nuestra hipótesis es que la ausencia de discusión entre ambos modelos discursivos es una de las fuentes del típico rasgo conflictivo de la dinámica social boliviana. No hay un elemental entendimiento entre estos dos modelos discursivos que nos forman desde la infancia. Una pedagogía nacional debe empezar por un debate en esta dirección. El sustrato cultural originario en Bolivia es activo y vigoroso. La cultura dominante no puede ignorarlo.

El gobierno actual intenta poner en marcha un proceso educativo que prioriza el discurso indigenista sobre los demás. Como era de esperar, esto ha generado una compacta resistencia en la sociedad civil. El lenguaje de la modernidad científica considera ese intento como un dislocamiento de la realidad boliviana respecto del mundo. Según esta visión, el lenguaje de las culturas originarias (indigenista) mostraría una Bolivia fuera de la historia, sin presente ni futuro. Es que estos modelos discursivos, más allá de formar y/o deformar la capacidad productiva y la conciencia de los bolivianos, representa proyectos divergentes respecto de la formación de la identidad nacional y de la organización de la vida. De ahí el título del presente trabajo. El lenguaje de la modernidad, por un lado, es el lenguaje académico, el lenguaje educativo por antomasia, pues, se considera a sí mismo como el único que tiene la capacidad de representar la realidad adecuadamente. En esta perspectiva, nos hacemos humanos en las coordinaciones lingüísticas generadas en los espacios modernos, cuya metáfora más significativa es la escuela. Por otro, la incursión de los lenguajes ancestrales en la escuela y, más aun en la vida cotidiana, revela la presencia de una cultura periférica que persiste en una secular disputa, contra la cultura dominante, por la producción de significados y por la caracterización de la identidad boliviana. De ahí

que el objetivo indirecto del presente trabajo sea mostrar la urgencia del debate en función de un posible encuentro social y cultural de los/as bolivianos/as.

3. En el presente trabajo proponemos iniciar dicho debate con el examen de nuestros propios presupuestos epistemológicos. En este sentido, nos pareció irrenunciable el análisis de las condiciones del conocimiento en el lenguaje de la modernidad y sus pretensiones universalistas. La cuestión que nos planteamos es que si la racionalidad moderna y, especialmente, su modelo científico, es la forma perfecta y universal del lenguaje, entonces los lenguajes religiosos y los lenguajes de los saberes tradicionales carecerían de sentido cognitivo. Si no fuera así, quedaría abierto el camino para una eventual discusión e intercambio entre dichos modelos lingüísticos. Nuestra exploración relativa a dicha cuestión nos llevó a resultados parciales: encontrar los límites de la epísteme de la modernidad. Ese es el objetivo alcanzado en este trabajo a partir del aporte filosófico de Wittgenstein II. Dados los límites y alcances de la presente investigación, nos parece suficiente. Este trabajo se completaría con una ampliación de la investigación en tres áreas correlativas: 1) a nivel de la epistemología y/o filosofía del lenguaje, 2) a nivel de la naturaleza y condiciones del conocimiento en las culturas originarias, 3) explorar eventuales vías de acercamiento o síntesis entre modernidad y culturas originarias.

Por lo demás, juzguen los lectores sobre el valor y pertinencia del tema de mi investigación, así como sobre el objetivo alcanzado hoy por hoy.

Juan Covarrubias Cárdenas

Piracicaba, febrero de 2007

Capítulo I

El dualismo discursivo en la escuela

El presente capítulo tiene por objeto mostrar las evidencias preliminares del problema que constituye el tema de mi investigación: el **dualismo discursivo en la escuela**. Mediante datos colectados en algunas instituciones educativas acreditamos que existe en ellas una diversidad de prácticas discursivas, que se constituyen en un problema. Tales datos aparecen documentados en el anexo N° 1 del presente trabajo. Estos datos sólo constituyen un cuadro de observaciones preliminares; no es todavía un estudio de campo. Por tanto, este cuadro de observaciones es simplemente la motivación de mi referencial teórico y forman parte de éste. Con todo, debemos advertir que no se trata de un estudio de caso, pues, los datos de nuestra observación adquieren, en la perspectiva de nuestro estudio, el carácter de indicador social respecto del sistema educativo boliviano. Es que el contexto sociocultural y político ha puesto de manifiesto, en el transcurso de la historia nacional, tanto la diversidad o riqueza así como el potencial conflictivo de estos discurso y de los actores sociales que los generan, ya sea promoviendo o perpetuando las estructuras sociales de dominación.

La coyuntura política actual, en que se debaten una nueva Constitución Política del Estado y un plan de reforma educativa nacional, evidencian tanto el carácter étnico-cultural de estos discursos como la persistencia de un modelo sociocultural de dominación, y, consiguientemente, de un modelo educativo que hegemoniza un discurso occidental autodenominado moderno y científico, con la consiguiente exclusión oficial de otros discursos en la escuela que, sin embargo, están presentes en la cotidianeidad de la comunidad social.

La escuela aparece como la mediadora entre los diferentes discursos en conflicto; legitima a uno y reprueba a otros. Por eso tiene sentido la observación de algunos científicos sociales cuando afirman que en la sociedad boliviana coexisten, además de muchas “etnias y

naciones”, un pueblo de derechos o jurídicamente visible y otro informal o clandestino que vive su propia historia, su propia cultura, su propia economía y hasta sus propios procesos educativos. Consiguientemente, la escuela, a pesar de ser constitucionalmente obligatoria y gratuita, al vehicular la hegemonía del discurso occidental, en primer lugar, sitúa a la población escolar en condiciones de desigualdad respecto al acceso a las diferentes instancias de educación y formación; en segundo lugar, ratifica y promueve las desigualdades sociales.

Por tanto, mi propósito en este capítulo es describir la problemática de la producción, circulación e interacción de los discursos en las instituciones educativas. En tal sentido, explicitaremos algunas observaciones de la práctica discursiva en dos instituciones educativas, a fin de identificar y valorar sus convergencias y contradicciones, a propósito del conocimiento y de la educación. Así mismo, trataré de clasificar y describir los diferentes discursos en una perspectiva crítica. En este punto nos interesa fundamentalmente identificar y caracterizar las bases epistemológicas que dan consistencia o legitimidad a estos discursos educativos, así como su orientación pedagógica.

1. El dualismo de las prácticas discursivas en la escuela

La escuela es la sede de la producción de discursos sobre la educación. Podemos desimplicar esta afirmación, distinguiendo los discursos sobre la educación de aquellos que son directamente educativos. En la escuela hay discursos que tienen un propósito y un efecto directamente educativos, y otros que se refieren, más bien, a las actividades educativas propiamente dichas. Por ejemplo, los reglamentos de la escuela y los contenidos programáticos tienen el propósito de conducir al alumno de una situación inferior a otra superior en lo que se refiere a conocimientos y actitudes. En cambio, los consejos de profesores y otros documentos de carácter pedagógico de uso en la escuela se refieren a la actividad educativa.

Aunque estos discursos educativos en general sean direccionados por un mismo ideario pedagógico, es inevitable la diversidad de prácticas discursivas en la escuela. En efecto, los planes programáticos de la escuela contemplan áreas de conocimiento y formación que abarcan contenidos desde las ciencias exactas hasta la religión, pasando por la ciencia natural, las ciencias sociales, el arte, el entretenimiento y los deportes. Y aquí he de hacer notar que la educación pública en Bolivia, constitucionalmente, es religiosa (católica). Cada área constituye un discurso típico, pues, presupone que hace referencia a algún aspecto específico de la realidad y/o del desarrollo de la vida de los educandos. Denominaremos *“dualismo discursivo escolar”* a este fenómeno. La presencia de más de un modelo discursivo en la escuela parece absolutamente natural, hasta porque no es un fenómeno reciente. Lo contrario sería impensable. No podemos ni imaginar en el mundo moderno del tercer milenio una escuela monodiscursiva. El saber moderno se ha especializado de tal forma, que lógicamente se impone la existencia de una pluralidad de discursos cognitivos y formativos en la escuela.

La cuestión es cómo se relacionan todos estos discursos. En un contexto sociocultural como el nuestro – religioso y secularizado al mismo tiempo – dichas relaciones no siempre convergen en la formación del estudiante; por el contrario, divergen, y a menudo, colisionan. Básicamente, la polarización se presenta entre, por un lado, el lenguaje de las ciencias exactas y naturales, y por otro, el de la religión y los lenguajes no referenciales. Tal vez no sea totalmente exacto hablar de polarización, dado que estos lenguajes coexisten pacíficamente, sin una confrontación en la que cada uno de ellos dé razón de sus fundamentos. Los diferentes modelos discursivos se yuxtaponen tanto en los currículos como en la práctica educativa de la misma forma que los libros de diferentes disciplinas en los anaqueles de una biblioteca. Si, aparentemente, nunca ha habido ni hay problema alguno en la diversidad discursiva en la escuela, la presente investigación pretende problematizar justamente eso. ¿Cuáles serán las

consecuencias pedagógicas y mentales de ésta polarización discursiva en los estudiantes? No lo sabemos. Sin embargo, es bastante obvio que de ese modo no se puede cultivar un espíritu crítico, o si se prefiere, científico. Parece que el estudiante sólo estuviese en la escuela para almacenar sin preguntas los más diversos conocimientos.

A fin de sustanciar estas observaciones –y solamente a manera de ilustración – citemos algunos textos de estudio de la escuela. El siguiente es un texto de biología de la escuela secundaria, usado tanto en el sistema público como privado:

La tierra posiblemente apareció hace unos cuatro mil quinientos millones de años. En un principio posiblemente fue un globo de gases en actividad radioactiva que se fue enfriando lentamente y solidificando. Y en algún momento se originó el agua dando lugar a los océanos.¹

Todavía en la misma fuente, veamos una información distinta respecto del origen de la tierra. La ciencia y las personas educadas, obviamente, no la suscriben. Pero es admitida por la cosmovisión de las culturas originarias que, como veremos más adelante, tienen una fuerte vigencia en la mentalidad y creencias populares.

Según la tradición generalizada y aceptada comúnmente por los indios, con ligeras variantes, Huirakhocha surgió del Lago Titicaca, hizo el cielo y la tierra, creó a los hombres, y dándoles un Señor que debía gobernarles, regresó al lago. Pero como la gente no había cumplido los mandamientos que le impuso, volvió a salir del seno de las aguas del Titicaca, acompañado de otros hombres, y se dirigió a Tihuanacu, en donde, encolerizado por la desobediencia, redujo a piedra a los culpables, que hasta entonces habían vivido en la oscuridad. Mandó, luego, que saliesen el sol, la luna y las estrellas, y se fuesen al cielo para dar luz al mundo. Y así fue hecho.²

Una tercera información respecto del mismo tema –el origen de la tierra- completa el cuadro de la diversidad discursiva en la escuela: la Biblia.

¹ PEREIRA MOREIRA, J. Texto de estudio de Filosofía, 4° SEC., Grupo Editorial “Kipus”, Cochabamba, 2004, p. 51

² Ibid., p. 56.

Porque en seis días hizo el SEÑOR los cielos y la tierra, el mar y todo lo que en ellos hay y, al séptimo día, descansó;¹

La Biblia es también un texto oficial de estudio, o fuente de otros textos de estudio, en el área de religión en las escuelas confesionales y en el sistema escolar público que es católico. De acuerdo al relato bíblico de la creación, a diferencia de las hipótesis científicas, la tierra tendría una antigüedad no mayor a los seis mil años.

En la encuesta aplicada en tres grupos de profesores (ver anexo), una de las preguntas se refiere al tema en cuestión y dice así: *¿Cree usted que la eventual supresión de la religión de los currículos del sistema escolar redundará en una mayor científicidad de la educación?*

La respuesta del profesor N° 6 dice:

La ciencia puede demostrar que muchas cosas que se enseñan en religión son inciertas. Una de las que yo puedo apreciar y que la ciencia lo confirma es la que, según las imágenes de Cristo crucificado, los clavos están en las palmas de sus manos. Científicamente se ha demostrado que si Jesús hubiese sido clavado por las palmas, éstas no hubieran soportado el peso. En menos de cinco minutos las manos se hubiesen rasgado, se hubiesen roto los huesos, y el cuerpo de Jesús hubiese caído. Hasta el día de hoy se puede confirmar en las simbologías e imágenes que la religión sigue enseñando eso. Jesús ha tenido que ser clavado aquí, entre estos dos huesos (indica los huesos del antebrazo, cerca de la articulación con la mano). Entonces, hay muchas cosas incorrectas que la religión sigue enseñando, y que la ciencia demuestra que es incorrecto.²

Apelando al método demostrativo de la ciencia, el profesor afirma la incerteza de los conocimientos religiosos que se imparte en la escuela. Y al final de la nota concluye sentenciando que “hay muchas cosas incorrectas que la religión sigue enseñando”. Según él, los conocimientos religiosos, a pesar de ser inexactos, continúan teniéndose por válidos, lo que significa que no se renuevan frente a las condiciones de la racionalidad moderna. Fueron producidos al margen del método científico, pero “siguen enseñándose” en la escuela. Pero no

¹ SANTA BIBLIA, Ex 20:11; Gn 1:1-2:2.

² INVESTIGACIÓN DE CAMPO I, Prof. 6

dice que tales conocimientos deberían ser excluidos de la escuela a causa de su anacronismo y de sus deficiencias metodológicas.

Así mismo, pone de manifiesto la rivalidad entre ciencia y religión; rivalidad en la que aquella prevalece como medida de todo conocimiento. Con criterios enteramente positivistas, el profesor quiere imponer el modelo derivado de las ciencias naturales para valorar una información histórico-religiosa.

Tal como se pudo observar, en la nota de referencia se pone de manifiesto el fenómeno que denominamos como “conflictivo discursivo”. Se trata evidentemente de una confrontación latente o implícita en la práctica educativa. Solo mediante un procedimiento de investigación permite reflotar este malestar.

Otras posiciones más moderadas no exhiben el conflicto en sí mismo, pero admiten algo así como una jerarquía de saberes. En un conjunto bastante plural y heterogéneo de formas de conocimiento, la ciencia tendría la supremacía y, relativamente, la función de parámetro.

Yo me remito a lo que se estaba hablando en la Inquisición, y aquí el físico Galileo ya estaba afirmando que la tierra era redonda, y por eso le sentenciaron a muerte: le dijeron que era un hereje, y que lo iban a matar. Pero 500 años antes de que él dijera eso, en la Biblia ya estaba escrito que la tierra era redonda. Podemos ver en el libro de Isaías que sí dice que la tierra era un círculo que no pende de nada, que está en el espacio. Entonces, yo puedo decir que sí la Biblia tiene su lado científico.¹

Para el consultado, la Biblia y, por tanto, la religión, transmiten una información correcta; solo es cuestión de una lectura correcta. ¿Cuál es esa lectura? Es una lectura condicionada por el racionalismo y el objetivismo de la ciencia moderna. De ahí que, el lenguaje bíblico es, de algún modo, violentado a fin de que coincida con las certezas de la ciencia sobre la forma y la posición de la tierra en el espacio. Aquí la física moderna se

¹ INVESTIGACION DE CAMPO I, Prof. 8.

superpone a la poética bíblica. Para ser soportada en la escuela, la religión, entonces, tiene que adaptarse a los cánones de la ciencia. Obviamente esa adaptación menoscaba la naturaleza del lenguaje simbólico; pero es el precio que este tiene que pagar para tener carta de ciudadanía en el mundo moderno.

2. Relaciones entre los modelos discursivos

Desde un comienzo observamos cómo el lenguaje religioso es absorbido por la hegemonía universalista del lenguaje científico. No se contempla la autonomía de aquél para crear condiciones de diálogo con éste. Ningún otro lenguaje, a diferencia del científico, tiene categoría y dignidad para aportar contenidos y saberes independientes respecto del ser humano y del mundo. Consiguientemente, a la religión le basta con asimilarse o metamorfosearse, obedeciendo las líneas del orden estructurado por la ciencia, para poder sobrevivir en el nuevo clima de la cultura occidental.

Otra de las formas de subordinar la religión a la ciencia es la funcionalización moral. Por sí misma, la religión no ofrecería conocimientos reductibles al modelo científico moderno, sino que, ella alude a todo aquello que la ciencia no explica: los valores y creencias. Estos valores y creencias vienen a ser la base en la que se sostiene la sociedad y el comportamiento social del ser humano. La pauta de consulta fue la siguiente pregunta: *Por sí solo, ¿tiene el conocimiento científico un efecto formador de la sociedad y del ser humano?*

Bueno, la ciencia se basa en lo concreto, en lo que se puede demostrar. Con eso hacemos que el hombre sea un tecnócrata, un científicista, un tipo sin valores humanos. Por supuesto que la ciencia de ninguna manera va a formar al hombre por sí sola. El hombre necesita algo en qué creer. [...] Entonces, la ciencia tiene sus límites. El hombre necesita más que conocimientos científicos: necesita algo en que creer.¹

¹ INVESTIGACION DE CAMPO I, Prof. 11.

Básicamente, el consultado afirma que la ciencia tiene sus límites con respecto a los fines de la educación. Educar solo científicamente sería lo mismo que formar “tecnócratas”, esto es, buenos funcionarios para el mercado de trabajo, pero no buenos seres humanos. Así vincula directamente la objetividad del método científico con la tecnocracia, rasgo típico de la economía del capitalismo tardío. Por lo que se llegaría a la desalentadora conclusión de que el objetivo de la sociedad capitalista actual no es formar buenos seres humanos, sino buenos productores. O, como dice el consultado, “la ciencia de ninguna manera va a formar al hombre por sí sola”. Además, ese no es el objetivo de la ciencia y de la sociedad moderna. Con todo, se percibe que con solo productores y sin “seres humanos”, la sociedad moderna no podría subsistir a sus propias contradicciones. Entonces, ¿quién le va a proveer a la sociedad de los “seres humanos” que ésta necesita? La religión. De esta manera, la religión es funcionalizada con miras a la continuidad y desarrollo del modelo social vigente. Hay en la religión un *plus*, un algo más, un algo distinto, que no puede –por lo menos, según esta visión- caer en el dominio científico: el creer. ¿Creer en qué? En algo. No importa lo que sea. No se pretende explicar la naturaleza de este “algo”, pues, el acento no está en el objeto de la creencia, sino en el ‘creer’ mismo. De modo que el creer hace que los productores se conviertan en verdaderos seres humanos.

Otro de los entrevistados discurre en la misma dirección:

Si los religiosos nos aferramos literalmente a lo que dice la Biblia para comprobaciones científicas, estamos completamente equivocados; porque la Biblia no es un libro de ciencia. Es un libro de fe a través del cual podemos ver, después de estudiar, todas las cuestiones científicas. [...] Entonces, no podemos tomar esos dos parámetros, si religión y ciencia se oponen o complementan, o tienen algo que ver. Yo diría que la religión está por sobre todo eso, porque la Biblia no es un libro de ciencia; la Biblia no quiere hacer una demostración científica de que el hombre ha sido creado de la manera como ella nos relata, cuando nosotros tenemos otras evidencias.¹

¹ INVESTIGACION DE CAMPO I, Prof. 7.

También en la nota que viene enseguida se puede apreciar criterios casi idénticos a éste. De modo que será conveniente observarlos a un mismo tiempo.

El objeto de la Biblia es enseñar fe, ayudar a crecer en la fe. Por eso, nunca vamos a tener los parámetros para encontrar en la Biblia una explicación enteramente científica de las cosas. [...] Por eso, yo pienso que tenemos que estudiar las manifestaciones de la ciencia también como una dádiva de Dios; que Dios ha puesto los talentos en la humanidad para poder investigar y descubrir las cosas.¹

El elemento común entre esta idea y las anteriores es la separación complementaria entre los parámetros cognitivos de la ciencia y la religión. Es decir, las informaciones religiosas son claramente distintas de las de la ciencia, sin embargo, se complementan en la educación y formación del ser humano. Aun cuando excepcionalmente se intente ratificar científicamente las informaciones religiosas, ya a nadie se le ocurre reactivar aquel debate maniqueo entre dos verdades irreconciliables: las verdades teológicas y las verdades científicas.

Lo nuevo es que, en alguna forma, el saber científico está relacionado con Dios. Es lo que podemos percibir también en la nota registrada a continuación:

El conocimiento científico debe estar siempre completado con una formación espiritual, personal; porque la veracidad, la honestidad de toda investigación que hace un científico están en relación con nuestro Señor. No podemos emitir falsos testimonios de cualquier investigación científica, y nuestra vida está guiada por nuestro Señor. Por lo tanto, siempre hay un complemento entre las dos.¹

Según los últimos tres documentos, en última instancia, la ciencia sería una “dádiva” de Dios; consiguientemente, la religión debe estar por encima de ella. Aunque la religión no tiene como objeto producir conocimientos según el modelo científico, se constituye en una especie de autoridad moral sobre la ciencia, pues, siendo ésta un don de Dios, no puede sino remitirse a su fuente. Por sí misma, la ciencia carece de una dimensión axiológica y moral.

¹ INVESTIGACIÓN DE CAMPO I, Prof. 9.

Esta es su autolimitación respecto de los fines antropológicos de la educación. Así es como la ciencia se situaría por debajo de la religión. En este sentido, la conveniencia, pertinencia, el beneficio y valor humano de las investigaciones científicas tendrían que someterse a una regulación ética refrendada por la religión; obviamente, ésta sería la religión cristiana. Y efectivamente, eso es lo que pretenden sobre todo los grupos cristianos conservadores en posesión de poder político, como es el caso de la Iglesia Católica.

Pero, volvamos al punto del elemento central de la religión: el creer en algo. Tal como hemos podido observar este elemento escapa al análisis científico. Naturalmente, las ciencias humanísticas siempre podrán acceder a las expresiones sedimentadas de la religión, tal cual aparecen en las prácticas, ritos, documentos sagrados, monumentos, etc., pero el creer como subjetividad vital remitida a lo sagrado no se deja aprehender del todo por la ciencia y por la disciplina racionalista de la sociedad moderna. “El hombre necesita creer en algo” afirma uno de los entrevistados.

La “formación espiritual” que debe “complementar” el proceso educativo del ser humano, tal como se destaca en la cita (2) de la página precedente, precisamente, sostiene y estimula el “creer”. Si por medio del creer, es decir, por la formación espiritual se transforma al mero “productor” en “ser humano”, entonces la religión tendría, en esta perspectiva, un potencial emancipatorio.

¿No será que el creer es un acto de protesta cultural, inconsciente, contra un modelo social sometido al autoritarismo de la tecnociencia? Evidentemente, el creer rebasa los límites del mundo trazados por la ciencia. El lenguaje religioso, del mismo modo que todos los lenguajes no referenciales, en alguna forma, desdeña el realismo de este mundo dictaminado por la lógica científica. Evoca un mundo que no es, para reducir a la nada lo que es, en una clara señal de disconformidad con el orden existente.

¹ INVESTIGACIÓN DE CAMPO II, Prof. 2.

Todavía un punto más. Si al final de estas observaciones podemos percibir una sutil dimensión liberadora de la religión, ¿cómo enfrenta esa perspectiva la sociedad moderna? Parece que la religión tendría un elemento remoto que conspira contra el orden racional de la sociedad moderna. ¿Cómo se defiende ésta del efecto desquiciante de aquella? Políticamente, cuando el Estado se convierte en generador y guardián de los valores socialmente deseados, o sea a través de una moral laica.

Las tendencias políticas modernas están enfocando el laicismo como parte del Estado. El Estado boliviano reconoce un catolicismo acérrimo que se mantiene desde hace mucho tiempo y que políticamente ya no es utilizado. Si ya está a la orden el laicismo como teoría, [...] el enfoque que quiere darle el Estado es simplemente un enfoque político; es un enfoque para el manejo de los valores desde una perspectiva política, pensando en que el Estado puede solventar su aplicación desde una óptica de valores diferente que ellos quieren imponer y no verse contrarrestados con la religión.¹

Ante la decadencia de las instituciones que tradicionalmente representaron la fuente de los valores morales, esto es, la religión oficial, las iglesias, etc., la sociedad moderna las suplanta por medio del Estado. La cita dice que la Iglesia Católica, aun representando al grupo religioso demográficamente mayoritario, ha perdido poder y vigencia política para sustentar los valores funcionales de la sociedad. En una sociedad laica o secularizada, los valores que todavía la Iglesia propugna son incapaces de orientar la vida humana moderna. Ante ese vacío, el Estado aparece como la nueva fuente de valores. Lo que significa que el sistema de valores sería subsumido en las vicisitudes de la actividad política. Naturalmente, esto sería un serio riesgo humano y social, pues, no se podría garantizar un mínimo de autoridad y permanencia de los valores. El manejo político significa aquí promover socialmente un código de valores y una práctica moral conforme a los intereses ideológicos de los gobernantes. En

¹ INVESTIGACIÓN DE CAMPO II, Prof. 3

Último análisis, la fuente trascendente de los valores (religión – Dios) daría paso a una fuente inmanente (el Estado).

Como se puede ver, hay aquí una fuerte resistencia a esta perspectiva de la supresión de la religión y sus funciones morales. Sin embargo, tal posibilidad no sería insólita. Ya la sociedad positivista de Augusto Comte vislumbró ese modelo¹ en un momento en que el entusiasmo por la ciencia era desbordante. Con todo, ahora que la ciencia ha desencantado el mundo y ha secularizado nuestras teorías sobre el ser humano y la sociedad, ¿no estamos, de hecho, viviendo con referencia morales laicas y valores profanos? Tal vez no sea el Estado quien promulga nuestro código de valores, pero, como afirma el propio entrevistado, las iglesias (religión) sólo cumplen un papel marginal a ese respecto. Quien realmente está a la base de nuestros códigos morales son las relaciones de producción capitalista. Esto es lo trascendente, lo metafísico. Las relaciones de producción capitalistas están determinadas por la tecnociencia, tanto en sus bases como en sus fines. La tecnociencia es la plenitud objetiva de la metafísica, pues, ella acredita a la razón, y ésta acredita a la tecnociencia. De esa forma, el modo de producción capitalista se hace creíble, y no solo racional; desplaza a la divinidad como objeto de la fe y fuente última de los valores morales.

Ahora cabe indicar algunos trazos de la relación de los saberes de las culturas originarias con la ciencia moderna en la escuela. La pregunta que propusimos dice como sigue: *Los saberes de las culturas originarias ¿representan conocimientos serios y responsables, compatibles con la vida moderna?* Esta pregunta tiene lugar en un contexto sociocultural en el que las culturas originarias, precolombinas, tienen fuerte vitalidad, incluso entre las clases medias educadas. Uno de los entrevistados, que es profesor de literatura dice:

Popularmente el conocimiento de las culturas originarias tiene valor. La gente dice una frase: “*Siempre ha sido así*”. Para nosotros que estamos

¹ COMTE, Augusto. *Curso de filosofía Positivista*. En OS PENSADORES, Augusto Comte. Ed. Nova Cultura Ltda., São Paulo, 1996. Passim.

inmersos en otro mundo cultural, predominantemente científico, ya no tiene credibilidad. Pero los saberes tradicionales tienen un lugar e importancia, incluso, para entendernos a nosotros mismos. Necesitamos saber cuál es nuestro pasado, cuáles son nuestras tradiciones, nuestras costumbres, necesitamos saber cómo era el comportamiento para poder entendernos a nosotros mismos; porque todos esos conocimientos originarios siguen persistiendo, no en su totalidad, pero siguen en el cotidiano de la gente.¹

Lo primero que podemos observar es que estos “conocimientos de las culturas originarias” corresponden al dominio popular, no a “nosotros”, los de la escuela. Entonces, culturalmente, lo popular y la escuela se hallan en dos mundos diferentes. Efectivamente, los estratos sociales educados son precisamente entrenados por la escuela para negar los saberes y prácticas populares por su carácter “supersticioso”, tradicionalista y primitivo. La gente dice: “*siempre ha sido así*”. En cambio, la persona educada dirá: “*pero, científicamente ya no es así*”. Sin embargo, el entrevistado termina admitiendo que tales saberes persisten no solo entre los sectores populares, sino también en todas las capas sociales.

Mientras los conocimientos científicos producen una ruptura o conflicto del ser humano con el contexto cultural, los saberes tradicionales lo vinculan con su pasado, situándolo en su propia cosmovisión e historia, en las que la comunidad social se reencuentra con su horizonte de sentido. Esta es la forma en que se reconstituye la *nostridad étnica*. Necesitamos de nuestro pasado para entendernos a nosotros mismos, dice el entrevistado.

Pero, queda todavía el punto de la consistencia o valor epistemológico de los saberes tradicionales, aquellos que el *sensus communis* de las culturas originarias construyeron en sus relaciones sociales y en su interacción con la naturaleza.

Este es un tema muy complejo. Por ejemplo, los campesinos, sobre todo los más antiguos, pueden hacer pronósticos meteorológicos con mucha precisión, incluso, de un año para el otro; lo cual ni siquiera los científicos con toda su tecnología pueden igualar. Ellos hacen algunas observaciones en la naturaleza: los vientos, las nubes, el comportamiento de los insectos (las hormigas, por ejemplo), y sobre esa base emiten sus pronósticos. Pero lo que no saben es dar una explicación metodológica. El hecho es que lo que ellos

¹ INVESTIGACIÓN DE CAMPO II, Prof. 1

anticipan, ocurre. Estos son conocimientos de los pueblos originarios, que podríamos llamarlos precientíficos, que surgen de la experiencia cotidiana, pero que, obviamente, responden a una manera muy propia de relacionarse con la naturaleza. Ellos lo han apropiado en el transcurso de largo tiempo. Ahora, la pregunta dice si esto es compatible con la vida moderna. Desde luego que no. A nosotros tal vez no nos afecten mucho los cambios climáticos, pero para los campesinos es fundamental conocer el tiempo, tanto para el cultivo de la tierra como para el cuidado de su ganado. Tal vez la necesidad estimule la adquisición de los conocimientos más pertinentes a cada momento de la historia humana y a cada cultura. Y así, hay muchos conocimientos sobre la ética, por ejemplo; sobre la salud, ni hablar. Incluso, hay personas de clase media que prefieren tratarse algunas enfermedades con medicina tradicional.¹

Normalmente, los conocimientos de los pueblos originarios son clasificados, obviamente, por el racionalismo occidental, como de orden mágico. Los conocimientos que no se obtienen mediante la observación empírica de causas y efectos y la deducción lógica de las leyes que conectan a unas y otros, no tienen status científico. De modo que los conocimientos que no pueden dar razón de sí mismos mediante este método serían saberes del sentido común, tradicionales o mágicos, y por lo tanto, inseguros. De todos modos, tiene que haber una lógica propia que permite la lectura de la naturaleza por el sentido común en la tradición originaria; de otro modo, ¿cómo sería posible anticipar cambios climáticos, o elaborar ciertas técnicas para el diagnóstico y tratamiento de enfermedades?

Ahora bien, algo que es realmente complejo es el diálogo entre los conocimientos tradicionales y los de la ciencia. Por ejemplo, para ser eficiente y obtener ganancia, la ciencia económica le exige al agricultor producir con costes mínimos, en forma extensiva y acelerada; de otro modo, no podría competir en el mercado moderno. Pero el campesino, con todo, se aferra a la tradición. Toda tentativa por un diálogo o compatibilidad entre ambos saberes invariablemente fracasa, tanto por la forma de relacionamiento con la naturaleza cuando por la diferencia tecno-industrial entre ambos.

¹ INVESTIGACIÓN DE CAMPO I, Prof. 14.

Capítulo II

Contexto sociopolítico actual del dualismo discursivo

En el presente capítulo abordaré el contexto sociopolítico coyuntural en y con el cual se producen estos discursos. Mi propósito es solo caracterizar este contexto apenas coyunturalmente.

1. Una visión del contexto sociopolítico actual

El momento sociopolítico que vive Bolivia ha hecho refloatar en forma excepcional toda esta temática que discutimos aquí desde un plano teórico. Es particularmente significativo el hecho de que en Bolivia se debate actualmente una nueva Constitución y un nuevo proyecto de reforma educativa. Ignorar este contexto, en la presente investigación, sería perder de vista el referente concreto de la producción de símbolos, verdades y valores, que, precisamente, en este momento, pasan a ser tema de discusión pública.

Bolivia es un país con una población de 8.274.325 habitantes sobre un territorio de 1.098.581 de km² de superficie. La composición étnica del país comprende una población indígena del 51%, y un 49% entre mestizos y blancos. Así mismo, se hablan tres lenguas nativas principales y el español como lengua oficial nacional. A pesar de esta realidad étnico-cultural, apenas después de 180 años de vida republicana el Estado nacional descubrió que en Bolivia existen indígenas, a parte de los blancos; y que existen otras varias culturas y lenguas en el territorio nacional, a parte de la cultura occidental y la lengua española. En efecto, sólo en el año 2002, el Estado boliviano constitucionalmente reconoce su condición de país multiétnico, multicultural y plurilingüe.

Otro hecho que desvela la realidad boliviana es que, por primera vez en la historia, un indígena es Presidente de la República, quien ha dado a su gobierno una orientación

decididamente indigenista. Al parecer, hemos llegado a un momento de la historia en que la realidad boliviana no se puede ocultar más; ella ahora se revela en toda su explosiva complejidad. Las teorías sociales y la literatura que intentaron, desde diferentes perspectivas, dar razón de lo que Bolivia es, ya resultan, cuando menos, insuficientes. En función de los límites de este trabajo, no es nuestra intención ni siquiera pergeñar algunos rasgos de esas teorías, sino más bien, reflejar la coyuntura actual de Bolivia como contexto de la presente discusión sobre el dualismo discursivo.

2. EI ANTEPROYECTO DE LEY DE EDUCACION “AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ” como espejo de la coyuntura sociopolítica actual

Este polémico anteproyecto fue discutido y aprobado en el Congreso Nacional de Educación, reunido en la ciudad de Sucre en el mes de julio de 2006. Es polémico, porque, a pesar de haber sido aprobado, fue rechazado por importantes sectores de la población, de los educadores y, especialmente, por la Iglesia Católica y varios grupos evangélicos.

La razón de tanta resistencia es que, en términos generales, este anteproyecto mira a los orígenes indígenas de Bolivia con el fin de reestructurar el tejido social del país en su conjunto. Pero hay cuatro elementos que son los que constituyen el blanco de la desconfianza de los sectores indicados. Helos aquí:

2.1 ESCUELA ÚNICA. *“Es universal, única y diversa, porque atiende con calidad, pertinencia cultural y lingüística en todas las regiones del país. Única en calidad, diversa en su aplicación y correspondencia a cada Contexto”.*¹

En la PRESENTACIÓN del propio documento se dice que el sistema educativo debe responder a las “nuevas condiciones, sociales y culturales en que se desenvuelve el país...”²

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. *Anteproyecto: Nueva Ley de Educación (Xerox)*. p.5

² Ibid., p. 3

Según la lógica del gobierno, la escuela está al principio de la cadena de causas de las profundas desigualdades sociales, pues, siendo múltiple y diversa, ofrece una educación de óptima calidad para las clases privilegiadas, y una de calidad inferior para los pobres. De ese modo, la escuela, al formar una población con diferentes niveles de competencia laboral, construye el cimiento del fracaso de la mayoría y el éxito de una minoría. Razón por la que la escuela se convierte en la instancia que confirma y perpetúa las desigualdades sociales. El único medio para revertir estas desigualdades sería la escuela única. Es algo que no aceptarán, especialmente, la educación privada y su clientela.

2.2. ESCUELA DESCOLONIZADORA. *“Es descolonizadora, liberadora, antiimperialista, revolucionaria y transformadora de las estructuras económica, social, política e ideológica; orientada a la autodeterminación, la reafirmación de las naciones indígenas originarias, afro-boliviana y de la nacionalidad boliviana.”*¹

Este es uno de los elementos más polémicos, tal vez por que, como algunos dicen, aquí aparece nítidamente su perspectiva indigenista. Intenta, en primer lugar, recuperar, o mejor, reconocer las diversas raíces originarias que configuran la identidad étnico-cultural de Bolivia. En segundo lugar, atribuye a la educación un objetivo “descolonizador”. Claro, cuando durante 180 años de vida republicana los pueblos originarios, juntamente con sus culturas, no contaron en la historia nacional, quiere decir que solo existían bajo la tutela de los blancos, sin una verdadera presencia pública. Esto, obviamente, es una forma de colonización. De ahí que el documento se proponga, como un de sus objetivos, la “descolonización” por medio de la autodeterminación de los pueblos originarios. El efecto que genera este discurso en la opinión pública, según el diagnóstico de un educador, es de una abierta confrontación.

Este término y toda la definición de lo que supone la descolonización han generado una especie de choque social en nuestro país. La historia, los procesos políticos y económicos que hemos venido nosotros experimentando sufrirán una transformación total. Habría una ruptura. Esto también ha sido

¹ MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURAS. *Anteproyecto. Nueva Ley de Educación*. p. 3

visto dentro de las actuaciones en materia de la política del gobierno nacional, en sus relaciones internacionales y en sus posturas políticas.¹

En una nota de prensa aparecida en los días inmediatamente posteriores a la finalización del Congreso en cuestión, se lee: “Los puntos observados por los Coded² ‘disidentes’ son la intolerancia, el andino-centrismo del anteproyecto, enfocado más en lo rural que en lo urbano, y más en occidente que en oriente”.³ Ahora, las observaciones son muy reveladoras ya que en ellas se puede percibir el espíritu colonialista, según el cual los sectores priorizados por el anteproyecto no tendrían derechos iguales al resto de la sociedad, de modo que deben permanecer en las mismas condiciones para servir a los intereses de las clases dominantes. El resultado de esta mentalidad colonialista traducida en políticas educativas es el 35% de analfabetismo absoluto en la población boliviana mayor de 15 años. A eso hay que añadir el hecho de que dos de cada tres analfabetos son del área rural, estos es, indígenas o mestizos.⁴

2.3 ESCUELA INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE, *porque articula un sistema educativo estatal desde el potenciamiento y desarrollo de la sabiduría, lengua propia de las naciones indígenas originarias, donde se interrelacionan y conviven en igualdad de oportunidades, valoración y respeto recíproco entre las culturas del país y del mundo.*⁵

Este punto está relacionado con el anterior y ratifica la visión indigenista del documento. Dos aspectos nos interesan rescatar. El primero es el “desarrollo y potenciamiento de la sabiduría” de las naciones originarias, y el segundo es la “interrelación y convivencia, en igualdad de oportunidades” entre las culturas de las naciones originarias y las culturas del mundo (occidental). En otro de los fundamentos de este ante proyecto se declara que la

¹ INVESTIGACIÓN DE CAMPO III, Prof. 1

² Congreso de Educación Disidente.

³ LOS TIEMPOS. *Propuesta no es definitiva. Los Tiempos, Cochabamba, 19/07/06, p.A3*

⁴ IRIARTE, G. *Análisis Crítico de la Realidad*. Grupo Editorial Kipus, Cochabamba, 2004. p. 484.

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Op. Cit. p. 5.

educación es “científica, técnica y tecnológica, porque desarrolla los conocimientos y la sabiduría desde la cosmovisión de las culturas milenarias.”¹ En la perspectiva del anteproyecto, la ciencia y la tecnología modernas se han de “acoplar”, sin más ni más, en la cosmovisión de las culturas milenarias. Aquí aparece uno de los ejes temáticos de la presente investigación, pues, habría que construir un puente teórico entre las sabidurías milenarias y la racionalidad occidental. Desde la colonización hasta la fecha, la escuela lo que ha hecho es simplemente ignorar y/o negar el valor de las sabidurías ancestrales; por su parte, el anteproyecto pretende imponer las categorías de las sabidurías originarias sobre la tecnociencia occidental como una especie de ideario trascendental, o marco filosófico. Hasta la fecha no se ha producido, a nivel teórico, un intento de síntesis entre las culturas originarias y la occidental. Tampoco esa es la intención del documento. Lo que parece, más bien, es fortalecer las identidades culturales con predominio de las originarias.

La percepción del grupo entrevistado sobre este tema es diversa, y eso mismo revela hasta qué punto es conflictivo el tema étnico-cultural. Veamos:

Obviamente tenemos acá un tema que, quizás con mucha razón, en la evaluación de los historiadores, después de 500 años de culturización, imposición y dominación, no solamente económica sino también ideológica, aparece ahora como fundamento del nuevo proyecto educativo, que, también con mucha razón, no es posible cambiar la historia pasada sino a través de un proceso educativo. Y esto se vive desde la niñez, a partir del conocimiento de los valores, criterios, historia, personalidades, eventos y acontecimientos propios de nuestra historia, que, según este fundamento, los hemos ido descartando, relegando, [...] Pero lo que era valorizado y priorizado era la historia europea, la historia inglesa, extranjera. Ahora tenemos un retorno a lo que es originario. Algunos han llamado a esto una especie de un chauvinismo fuerte, y que no es propio de un sentimiento general.²

Mientras unos ven en el documento un “retorno a lo originario”, como es el caso de la cita anterior, otros verán una “carga de exclusión”. “Los mestizos, los, entre paréntesis,

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS, Op. Cit, p. 5.

² INVESTIGACIÓN DE CAMPO III, Prof. 1

puritos blancos están *chau* de este documento,”¹ afirma lacónicamente uno de los participantes. Todavía hay muchos más que encuentran diversas marcas o énfasis en este proyecto de ley, tales como un etnocentrismo, andinismo, una ideología izquierdista, por lo que sería indispensable una movilización para resistirla.² He ahí los signos del conflicto discursivo en el contexto cultural de la educación boliviana.

2.4 EDUCACIÓN LAICA, *respeto la espiritualidad de cada cultura, la libertad de creencias, promueve los valores propios y rechaza todo tipo de dogmas.*¹

No es difícil deducir que este fundamento del nuevo proyecto educativo se formula en el contexto de un Estado católico y de una sociedad civil mayoritariamente católica. En tal sentido, la escuela pública es católica. La religión católica, como disciplina curricular, es obligatoria desde los seis hasta los diecisiete años de escolaridad. Razón por la que la laicización de la educación ha tomado los contornos de una confrontación pública. Entre los maestros, contadas son las personas que se declaran en favor de una educación independiente de cualquier religión. Veamos algunos testimonios, para, luego, intentar un breve análisis:

Entonces, ¿qué ocurre dentro de un sistema educativo donde una iglesia monopoliza la enseñanza de la fe? Eso quiere decir que, incluso, se va contra el principio de la libertad de cultos en los colegios. Entonces, la perspectiva del gobierno, yo pienso, que ha sido esa. Entonces, el ser humano goza de libertad de cultos. Entonces, no tiene la educación que imponer una religión que en este momento es la católica.²

Es una de las pocas voces divergentes entre los maestros y profesores del grupo de entrevista. A diferencia de la mayoría de los participantes, esta opinión percibe perfectamente que la educación pública no es laica en la actualidad. Ella no confunde “respeto” con “libertad religiosa”. Menciona un tipo de monopolio religioso por parte de la Iglesia Católica, cosa que, ciertamente, no es exacto, pues, en realidad, se trata de una “exclusividad religiosa” en la

¹ INVESTIGACIÓN DE CAMPO III, Prof. 3

² INVESTIGACIÓN DE CAMPO III, Profs. 4, 8, 12.

escuela pública. Ya que el Estado Nacional es católico, la educación estatal, por fuerza, es católica. Lo que existe es una tolerancia religiosa o “respeto” con respecto a la educación privada y a las “escuelas de convenio”. La libertad de cultos a que hace referencia es un principio o derecho humano que no es reconocido por el Estado boliviano. Pero el debate sigue.

No estoy de acuerdo con la educación laica, sino que es importante una educación religiosa, sin especificar qué tipo de religión, porque [...] se debe fortalecer la educación familiar.³

Estamos preocupados por la cuestión de la materia de religión, pero el problema no es tanto eso; es más profundo, tiene que ver con la familia. Cuando se tenga la educación laica, vamos a ir perdiendo muchos valores. La familia, incluso no va a tener una guía, no va a tener en qué basarse la fe, la esperanza y todo aquello que nos han enseñado nuestros padres. Por tanto, yo veo el problema más de raíz: de familia, de sociedad, y no tanto en cuanto materia de religión.⁴

Estas dos opiniones rescatan la religión como fuente de valores socialmente convenientes para el fortalecimiento de la vida familiar. En cambio, la siguiente nota ya considera la religión como un saber sistematizado, base de los objetivos comunes y de las instituciones sociales. Hela aquí:

Si bien es cierto que cimentamos valores también dentro de la familia, y la misma familia es la base social, [...], pero hay diferentes formas de interpretar la religión. Si dejáramos solo a los padres para esta orientación en valores y el cuidado espiritual de los hijos, corremos el riesgo de interpretar la religión solo a nuestro modo. En cambio, si tenemos un guía que tenga estudios teológicos, con base en los diferentes problemas, éticos, morales y religiosos, es más seguro. Yo creo que eso no se debe perder; porque, de algún modo, es lo esencial que se busca en una sociedad: tener una base teóricamente fundamentada, en la cual, la familia y los colegios se puedan basar. Es importante la materia de religión, pero también es importante dentro de la vida de la familia tener una base teorizada, digamos, con valores teóricos, no solamente empíricos.⁵

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. Op. Cit., p. 5

² INVESTIGACIÓN DE CAMPO II, Prof. 7

³ INVESTIGACIÓN DE CAMPO II, Prof. 6

⁴ INVESTIGACIÓN DE CAMPO II, Prof. 4

⁵ INVESTIGACIÓN DE CAMPO II, Prof. 5

Todavía un par de citas más a fin de que tengamos el cuadro más o menos completo. La defensa de la educación católica en el sistema educativo en cierto modo es ambigua. Se afirma que la sociedad boliviana es laica desde hace mucho tiempo, y que debería permitirse a cada familia elegir libremente la unidad educativa para sus hijos, incluyendo el currículum laico o religioso,¹ razón por la cual no habría necesidad de una política educativa laica. Obviamente, eso en la práctica no es posible cuando todo el sistema público es católico conforme a ley. De todas formas, los posicionamientos de los educadores gravitan en torno de la dimensión axiológica de la religión (católica), cuyo papel sería insustituible, tal como se puede ver a continuación:

Eliminar –yo soy creyente, tengo fe, pero no soy muy dogmático– pero tampoco estoy de acuerdo que se vaya a eliminar la religión. [...] ¿Qué nos da la religión? En principio, fe, valores y ética. Y en eso, de la misma manera, en la cultura quechua, aymará, tupí-guaraní, afro-boliviana, criolla, o como quieran llamar, la religión tiene la misma característica. Existe la misma conceptualización.²

Tal como anticipamos al comienzo de este capítulo, el debate alcanzó a todos los niveles de la opinión pública, generando una tensión poco común. Un comunicado de prensa registrada en Los Tiempos dice:

Desde hace varios días como resultado de las divergencias sobre la nueva reforma educativa, varios obispos y sacerdotes de la Iglesia Católica, así como otros sectores sociales cuestionaron la posición del Gobierno, no solo con relación a la supresión de la materia de religión, sino por el reconocimiento de una educación laica y otros cambios “impuesto” en el Congreso. Varias organizaciones, incluso vienen anunciando movilizaciones en rechazo del proyecto de ley.³

¹ INVESTIGACIÓN DE CAMPO III, Prof. 3

² INVESTIGACIÓN DE CAMPO III, Prof. 4

³ LOS TIEMPOS. *Morales pide a la Iglesia respeto y debate para la Constituyente*. LT, Cochabamba, 19/07/06, p. A3.

Finalmente, citemos un artículo aparecido durante aquellos días y en el órgano de prensa ya mencionado:

Si la postura del Ministro de Educación no frena sus impulsos laicistas contra la enseñanza de la religión en las escuelas, puede temerse un enrarecimiento no deseado de las relaciones entre la Iglesia y el Gobierno. [...] “los padres de familia tienen el derecho de elegir el tipo de educación y formación religiosa para sus hijos”, y la inmensa mayoría de los bolivianos quiere que sus hijos reciban formación católica.¹

En un documento del congreso mencionado denominado *Resumen Ejecutivo*, el proyecto introduce pequeñas pero sugestivas modificaciones. Dice, en efecto: [La educación] “*Es laica, pluralista y espiritual porque respeta la espiritualidad de cada cultura y la libertad de creencias religiosas.*” El proyecto de laicización de la escuela contiene básicamente dos elementos. En primer lugar, “la libertad religiosa intracultural”. Llámese espiritualidad o creencias, pero al final, estos conceptos caben en la idea de libertad religiosa. Nótese que tal libertad no tiene una orientación individualista, sino corporativa. En segundo lugar, la “promoción de los valores propios”. Los valores propios, lógicamente, son los de las culturas originarias. De modo que la laicización se compromete visiblemente con las religiosidades indígenas que generan tales valores. En cambio, respecto de las demás religiosidades, sólo se promete respeto. La nota anterior confirma esta perspectiva al declarar que la educación será “laica, pluralista y espiritual”. Por tanto, no se trata de una verdadera laicización, sino de un cambio de religión de Estado; consiguientemente, de religión escolar. De modo que la libertad religiosa también se diluye. No obstante, no será fácil implementar este criterio pedagógico en los currículos escolares.

Quienes están en favor de la presencia de la religión en la escuela manifiestan dos razones. Primero, que es una cuestión de “derecho y libertad religiosa” que la educación pública sea como es; esto es, católica. “Los padres de familia tienen el derecho de elegir el tipo de educación y formación religiosa para sus hijos” (cf. supra, p. 30). En la medida que

ese “derecho de elegir” determina la confesionalidad de algo que es público, se les niega todo derecho sobre algo que es jurídicamente público a quienes no comulgan con esa confesionalidad. Otra cosa que oculta esa opción es el hecho engañoso de pensar que sea exclusivamente la escuela pública el escenario del ejercicio de la libertad religiosa de los individuos. En efecto, es por demás tendencioso afirmar que si la escuela pública no es católica, el Estado vulnera la libertad religiosa del pueblo católico. Por cierto, en este punto, ¿no se confunde libertad con poder? ¿No es, en realidad, una cuestión de estrategia política la presencia de la religión en la escuela?

La segunda razón, como ya fue visto, son los valores que genera y sostiene la religión. “¿Qué nos da la religión?... Fe, valores y ética” (cf. supra, p. 29), es la reflexión de uno de los participantes. Estos valores son “esenciales” para la convivencia familiar y la cohesión social. Sin ellos, ambas, la familia y la sociedad, perderían su orientación normativa. Puesto que estos valores se remiten a una única fuente – la Iglesia Católica, sin otras alternativas significativas – no pueden ser sino de carácter absoluto y vinculante. En esta línea, no hay otra fuente de valores que pueda relativizar el código católico. La sociedad boliviana es una sociedad católica en esencia. Según la conciencia católica, sin el sistema de valores católico, sería el fin de la ética, resultando imposible la integración social. De ahí que el proyecto de laicización de la educación, por momentos, es percibido como una agresión, cuyo efecto psicológico es la sensación de una tragedia humana.

¹ GRAMUNT DE MORAGAS, José. “*El Plan Babel*”. Em Los Tiempos, Cochabamba, 20/07/06, p. A6.

Capítulo III

El dualismo discursivo como Problema epistemológico y pedagógico

En los dos capítulos anteriores hemos intentado mostrar la dinámica discursiva en la práctica educativa, tanto en el escenario de la escuela como en el contexto sociopolítico de Bolivia. Podemos observar empíricamente que esa dinámica es de naturaleza diversa, compleja y conflictiva. La diversidad se evidencia en la concurrencia de al menos tres modelos discursivos: el modelo científico, el modelo religioso y el modelo típicamente “cultural originario”. Esa dinámica discursiva es compleja por la diversidad de sus componentes –étnico-lingüísticos, antropológicos, históricos, morales, cognitivos, políticos, etc.- que intervienen en ella. Finalmente, es conflictiva debido a la constante disputa en lo que se refiere a la producción y atribución de significados relativos a los procesos sociales, a los acontecimientos, a las relaciones de producción económica, a los eventos culturales, y otros de la vida nacional.

El problema que nos planteamos es el modo de interacción de estos discursos en la educación boliviana, tomando como modelo de observación, por ahora, tres escuelas. Como ya indicamos, somos conscientes de la complejidad de esta interacción. Consiguientemente, sólo nos enfocamos en los componentes epistemológico y pedagógico.

El objetivo de este capítulo incluye también la definición del problema, cosa que implica establecer sus alcances y límites, identificando los componentes y aspectos que atingen a la presente investigación. Finalmente, sobre la base de los dos capítulos anteriores, formularemos el problema filosófico general de la presente investigación, tomando nota del modo en que se relacionan tanto el modelo discursivo de la educación escolar como los otros modelos alternativos con el lenguaje de la modernidad.

1. El dualismo discursivo como problema epistemológico

En el escenario de la escuela, tal como podemos comprobar por las observaciones documentadas, el discurso científico tiene prioridad sobre los otros dos. De todas formas, la información religiosa y los saberes de las culturas originarias, no obstante su anacronismo e incerteza, siguen presentes en la escuela; la religión, por su funcionalidad ético-moral y, los saberes ancestrales como vínculo con el pasado histórico-mítico de la comunidad social. Sin embargo, como se podrá percibir, ese papel atribuido a la religión y a las culturas originarias en su conjunto es un dictamen del discurso científico que, de ese modo, intenta organizar la vida en sociedad según los términos de la racionalidad moderna. Es el único que puede hacerlo, pues, solo el lenguaje científico puede representar adecuadamente la realidad tal como ella es. La religión y los saberes originarios ofrecen una imagen incierta o ilusoria del mundo; por lo tanto, su presencia en la escuela interfiere con las verdades de la ciencia y con la formación científica del ser humano para la vida moderna. Con todo, está allí desempeñando una función subterránea y marginal.

En la perspectiva de este *realismo científico*,¹ la ciencia es la forma acabada del pensamiento racional, que traduce un conocimiento objetivo del mundo. La objetividad de este lenguaje supone tanto el “consenso empírico” como a las exigencias lógicas. Los saberes o informaciones que no respondan a estas condiciones no pueden ser sino pseudos-conocimientos.

Estaríamos situados en la vertiente del positivismo, el cual es uno de los componentes fundamentales de la epísteme de la modernidad. Según el padre del positivismo, A. Comte (1798 – 1857), el espíritu humano experimenta un desarrollo gradual y progresivo, atravesando en su devenir tres estadios históricos diferentes: el estadio teológico, el estadio metafísico y el estadio científico o positivo. Los dos primeros estadios eran históricamente

¹ Cf. DALMOLIN, Gilberto F. *O Papel da Escola entre os Povos Indígenas*. EDUFAC, Rio Branco, 2004, p. 70.

necesarios en la evolución de la inteligencia humana a fin de que apareciese el estadio científico, que es “fijo y definitivo,”¹ superior, por lo tanto, a los anteriores.

En esta dirección, los lenguajes religioso y “cultural originario”, al corresponder a estadios superados de la evolución de la inteligencia humana, no pueden ser verdaderos. Así también se entiende que la cosmovisión y los saberes de otras culturas que no puedan ser refrendados por la racionalidad moderna han de ser tenidos por incorrectos.

La diferencia cultural, según esta visión, sería consecuencia de la mala comprensión, de la falla en representar verdaderamente el mundo, lo que, a su vez, crea un problema nuevo para los científicos sociales: ellos están obligados a dictar los parámetros de procedimiento investigativo que legitimarán un conocimiento como verdadero (o científico) o no.¹

Obviamente, dicha fase definitiva de la evolución del espíritu humano tiene lugar en Europa, justo en el momento de su expansión colonial y el consiguiente descubrimiento de otros mundos y culturas. La modernidad occidental, en consecuencia, se construye tanto sobre la base de la explotación económica de las colonias como sobre el sentimiento de superioridad cultural frente a ellas; tanto es así que ésta llega a consolidarse como la cultura universal, excluyendo y destruyendo otras culturas. De este modo, el modelo de conocimiento de la cultura occidental, denominado científico, por una parte, se autoidentifica como el único parámetro de ‘la’ verdad; por otro, caracteriza a los saberes de otras culturas como falsos, ilusorios, o simplemente, como supersticiosos. En consecuencia, la verdad aparece y se consolida como una función del poder.

Consiguientemente, estas teorías del conocimiento definen el tipo de relación entre la modernidad occidental y los pueblos originarios. En la actualidad esta visión, fundamentada en el saber científico, cuyo método garantizaría la producción de conocimientos universales y verdaderos, ha sido reforzada tanto por la instrumentalización técnica como por el mercado.

¹ COMTE, Augusto. “Curso de Filosofía Positiva”. Em Os Pensadores. Augusto Conte. Ed. Nova Cultura Ltda., São Paulo, 1996, p. 22.

No hay escapatoria. La universalización del lenguaje de la modernidad significa el fin del discurso de las culturas originarias que otrora daban forma y sentido a la vida de los pueblos originarios y a los mundos que estos habitaban. Dado que ese discurso no puede representar objetivamente el mundo, es condenado a la insignificancia, al silencio; solo se manifiesta como folklore que evoca nostálgicamente el pasado y que elude con desdén el presente.

En el caso de la religión (católica), habiendo perdido la hegemonía del estadio teológico, permanece como donadora universal de sentido; sentido que se traduce en las creencias y valores que constituyen el lazo social. De ese modo, legitima las instituciones y las prácticas sociales y políticas; es el referente visible de la estructura social, de las leyes, de los códigos de valores, de los comportamientos morales, de los modos de pensar, etc. Esta función social de la religión en un Estado católico es por demás evidente.

Por tanto, si bien el lenguaje religioso no traduciría significado cognitivo alguno, en cambio, su función productora de lazos sociales y legitimadora de la realidad y de las estructuras políticas gravita decisivamente en la conciencia colectiva y en la práctica educativa.

2. El dualismo discursivo como problema pedagógico.

Ahora bien, la admisión de un modelo de racionalidad científica implica directamente la opción de un modelo social. De ese modo, la escuela, al asumir acriticamente el paradigma epistemológico moderno, se convierte en agente de la sociedad moderna; es el agente de modernización de una sociedad atrasada por causa de la religión y de las culturas originarias. No parece haber demasiadas alternativas pedagógicas. Efectivamente, el sistema educativo boliviano se inscribe en esta perspectiva. No obstante siempre ha habido pensadores y educadores como Franz Tamayo, Elizardo Pérez y otros, que han desafiado a la educación oficial a fin de encarar la diversidad lingüística y cultural. La mayoría de las respuestas a

¹ MALERBA, J. Citado por DALMOLIN, G.F., Op. Cit., p. 70.

dicha preocupación se sitúa en el marco de un esquema integracionista; de ese modo, puede muy bien suscribir la visión del Prof. José Marín, quien escribe:

[...], nosotros creemos que la educación intercultural puede constituir una de las reflexiones fundamentales en la elaboración de programas, que puedan poner en valor las lenguas y las culturas autóctonas, asociándolas a la cultura occidental. En América Latina el respeto de las lenguas y las culturas ya es una consideración que es tomada en cuenta en la mayor parte de programas.¹

El proyecto de reforma educativa mencionado (Cf. supra, pp. 22 ss.) difiere diametralmente de esta solución al problema de la interculturalidad educativa. Allí, y sobre todo, en el documento adicional del Congreso (Resumen Ejecutivo, p. 2), habla de “reconocer los saberes, conocimientos y tecnología de la civilización indígena”. No se trata entonces de la tradicional propuesta integracionista. El segundo elemento que es preciso tomar en cuenta es el “tipo de relación” de estos conocimientos de la civilización indígena con la cultura occidental moderna. El documento habla de “un interfaz con el conocimiento universal”. El término ‘interfaz’, tomado en préstamo de la informática, aquí significa “acoplación”; esto es, acoplar los conocimientos de las culturas originarias con los de la modernidad occidental en condiciones de igualdad. Obviamente, el documento no ofrece una reflexión epistemológica que haga viable este audaz intento.

En esta forma, vemos el problema de la diversidad discursiva. Este aparece, tanto en su aspecto epistemológico como pedagógico, marcado por la cuestión de la interculturalidad. Las dos opciones de solución al problema pedagógico carecen de perspectivas, porque no entran en el debate epistemológico. Por lo tanto, es preciso discutir, antes que nada, la cuestión de la validez universal del discurso científico moderno. De ser éste “el conocimiento universal”, tal como el mismo documento de reforma educativa lo admite, entonces el

¹ MARÍN, José. “La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina”. En DIALOGO EDUCACIONAL, PUCPR, Vol. 3, Núm. 6, Mayo/Agosto, 2002, Curitiba, 2002, p. 82.

discurso de las culturas originarias no puede ser “reconocido” como un discurso cognitivo; sería un lenguaje sin sentido cognitivo, folklórico. En la perspectiva comtiana, estaría destinado a perecer por la fuerza del desarrollo de la inteligencia humana. No quedaría otra alternativa real que la solución integracionista al problema pedagógico. La pregunta es si no hay un horizonte epistemológico, en el que puedan caber el valor cognitivo y la identidad de los discursos de las culturas originarias. ¿Cómo superar el paradigma de la racionalidad moderna, en tanto medida única y universal de la verdad sobre el ser humano y el mundo? ¿De qué manera se pueden categorizar los saberes y conocimientos de otras culturas, de modo que éstos sean realmente conocimientos?

Discurso de la modernidad

En el presente capítulo presentaremos una caracterización básica del discurso de la modernidad. De forma específica, intentaremos esbozar las circunstancias y el modo en que la modernidad europea se constituye y consolida como la cultura universal, despojando, como consecuencia, de todo valor significativo a las otras culturas. Este diseño contempla tres aspectos: 1) Circunstancias de la emergencia de la modernidad europea, 2) Epísteme de la modernidad, 3) Crítica de la modernidad.

Consideramos que por ahora eso será suficiente. No obstante somos conscientes de que, para los efectos de una identificación pormenorizada de los diferentes modelos de exclusión que generó y cristalizó el discurso de la modernidad, será ineludible una lectura más exhaustiva de la evolución del pensamiento occidental, al menos a partir del siglo XVI.

1. Circunstancias de la emergencia de la modernidad europea

El período histórico denominado Edad Moderna no es fácil de ser delimitado. ¿Cuándo, exactamente, tiene lugar el comienzo de la Edad Moderna Europea? ¿Qué acontecimientos socio-históricos y/o culturales pueden servirnos de sólidas referencias? Las investigaciones y discusiones a fin de satisfacer con absoluta propiedad a estas preguntas han desbordado ya los dos últimos siglos y, sin embargo, todavía no hay una respuesta concluyente. No hay consenso definitivo entre todos los investigadores.¹ Por tanto, nos conformaremos con algunas referencias que sirven a los fines de la confirmación de la hipótesis del presente trabajo. Por lo demás, un período de histórico de transformaciones tan amplio y significativo, como es la Edad Moderna, no ha de tener sino un punto de partida oscilante y convencional. En efecto, el siglo XVII parece ser una referencia cronológica

¹ Cf. HANSON, N.R. et al., *Filosofía de la ciencia y religión*. Sígueme, Salamanca, 1976, pp. 52 – 53.

generalmente admitida, como despegue de la Edad Moderna. Siendo así, el comienzo de la Edad Moderna se superpone parcialmente con el Renacimiento (s. XV a mediados del s. XVII?). No hay cortes nítidos en la cronología de las mutaciones culturales; de ahí que, algunos rasgos característicos de la modernidad pueden ser rastreados en el Renacimiento, en la Edad Media y, aún en la antigüedad. Aunque no es nuestro propósito ir tan lejos, podemos detectar en el Renacimiento algunos elementos propios de la modernidad, a saber: el humanismo, la importancia de la experimentación científica, las tendencias reformistas del entendimiento, etc.¹

En el dominio de la filosofía, tanto los historiadores como los filósofos de la ciencia, convergen en conocidos nombres como pioneros de la “moderna revolución científica”.² Tales son N. Copérnico (1473-1543), G. Galilei (1564-1642), R. Descartes (1596-1650), B. Pascal (1623-662), J. Kepler (1571-1630). Algunas veces también es nominado F. Bacon (1561-1626). Todos estos y otros nombres que no resultaron tan célebres corresponden a personas que vivieron y actuaron, hecha la excepción de Copérnico, entre finales del s. XVI y mediados del s. XVII, época de los grandes descubrimientos geográficos por parte de los europeos. En efecto, el comienzo de la Edad Moderna coincide con el descubrimiento y consiguiente colonización de lo que los europeos denominaron “Nuevo Mundo”. Es la ocasión en que la cultura europea entra en contacto con nuevos y diferentes pueblos y culturas, a quienes somete militar y políticamente con relativa facilidad, para luego autoimponerse la tarea de conducirlos a la “civilización”. Este hecho va a ser decisivo, tanto en lo que se refiere a la naturaleza de la cultura moderna como en lo que respecta a los términos de su relación con otras culturas. Efectivamente, en el momento en que la modernidad europea empieza a construir su nueva cosmovisión y, consiguientemente, su

¹ Cf. FERRATER MORA, J. Diccionario de Filosofía. Ed. Sudamericana, Buenos Aires, T. II, p.561-562.

² HANSON, N.R. Op. Cit. p. 58-59.

nuevo modelo epistémico, obtiene la confirmación de sus verdades a través de los nuevos descubrimientos geográficos y por medio de la dominación sobre los nuevos pueblos.

Cristóbal Colón dio con nuestro continente en 1492 en forma accidental. Estando cortadas las rutas comerciales hacia la India, él se propuso llegar allá navegando hacia el occidente; cosa que probaría la teoría de la redondez de la tierra. Nunca supo hasta el día de su muerte que, en realidad, había dado con una masa continental absolutamente desconocida por los europeos. El creyó que había llegado efectivamente a la India por la costa oriental. Sin embargo, para la ciencia y la cosmovisión europea, la hazaña de Colón fue de consecuencias impredecibles. La moderna revolución científica ya no se conformaba con una descripción especulativa del mundo; era necesario confirmar la objetividad de sus afirmaciones. Obviamente esa mentalidad todavía no había cristalizado como *ethos cultural* en el dominio público, pero en las altas esferas sociales y políticas el nuevo modelo científico ya empezaba a tener sus efectos. Aquí se pone en ejecución a gran escala la importancia de la experimentación científica. De ahí que los europeos se lanzarán en grandes viajes y aventuras destinadas a explorar, conocer y dominar el mundo descrito por la ciencia moderna. Así es que los siglos XVI y XVII constituyen el período de emergencia y consolidación de la modernidad europea.

Ahora nos interesa resaltar la relación que la modernidad europea en emergencia establece con las culturas y los pueblos con los cuales tomó contacto. Tal como anotamos líneas arriba, a pesar de que el descubrimiento de este continente se llevó a cabo a fines del siglo XV, la conquista y posterior colonización de los pueblos originarios recién tuvo lugar a partir de la segunda mitad del siglo XVI. Por cierto, la conquista y la colonización son dos momentos del mismo proceso de dominación europea sobre los pueblos nativos.

La conquista se verifica por medio de la apropiación violenta y la explotación de las nuevas tierras y sus habitantes por parte de los europeos, sometiendo todo a su dominio,

primero por la fuerza de las armas y luego por medio del control administrativo. De modo que todos los territorios “descubiertos” juntamente con sus riquezas y sus habitantes repentinamente son convertidos en dominios de las potencias europeas. La colonización, por su parte, consiste en la imposición de las verdades, los valores, las leyes e instituciones de los europeos sobre los pueblos originarios, como único discurso sobre la realidad y las relaciones entre colonizadores y colonizados. En la perspectiva de la modernidad europea, la colonización era benéfica para los pueblos originarios; desde el punto de vista cultural era sinónimo de civilización, y salvación, según el discurso de la Iglesia. Con esta ideología, tanto la Iglesia como los reinos católicos de Europa, legitimaron ampliamente sus ambiciones.

[...], aunque el objetivo encubierto de los europeos fuese explotar los recursos naturales de las colonias, el expreso era civilizar a los Otros, subyugándolos. Eso se articula en la literatura, que es una representación del mundo en las fronteras de la civilización.¹

En todo caso, lo que importa aquí es la imposición de la cultura europea sobre las existentes en los territorios conquistados. Es necesario no perder de vista esta relación de continuidad entre conquista y colonización, entre dominación y civilización. Los efectos civilizatorios obedecen a los objetivos de la conquista, y con eso, tal como afirma Dalmolin, la imposición cultural cumple con el propósito de minar los códigos de sentido de la existencia indígena:

Se equivalen por negar la posibilidad del otro a existir en su dignidad. Para el colonizador, el “indio” siempre será inferior, “objeto” a ser despreciado mientras que, en la perspectiva de los religiosos, el modo de ser, las creencias y los valores, la identidad del “indio” son los elementos que deben ser eliminados.²

El proceso civilizatorio, por consiguiente, apuntaba a la exclusión y supresión de los saberes, del arte y la tecnología, de las creencias y de los valores, de la cosmovisión y de los imaginarios y, así mismo, al control de las lenguas y la comunicación de los pueblos

originarios. La estrategia de los invasores contempla no solo la conquista de la tierra y de los cuerpos, sino también de la mente y del espíritu de los pueblos que habitaban dichas tierras. En la visión de los colonizadores, se trataba de erradicar la confusión y la idolatría de estas tierras a fin de implantar en ellas el orden y la fe de los europeos; en otras palabras, sustituir el irracional modo de vida de los indígenas por el del colonizador, sin que eso signifique, obviamente, la posibilidad de una eventual condición de igualdad humana con éste.

En el sistema colonial creado por los invasores, en primer lugar estaban los principios de la fe Católico-romana, con los cuales el orden espiritual tenía control sobre el orden temporal, esto es, sobre el ordenamiento jurídico, político y civilizatorio. Eso significa que la cobertura religiosa confería a las normas de la acción colonizadora, primero, *status* de legitimidad, segundo, fuerza autoritativa a ser objeto de obediencia general. Por lo que el europeo estaba enteramente convencido de que el dominio y colonización de los pueblos originarios era la voluntad de Dios. Era voluntad de Dios conducir a estos pueblos de la confusión y la idolatría a la civilización y la fe, aunque para dicho fin tuviese que usarse la violencia.

[El] europeo estaba tan convencido de su superioridad, que no dudó en defender de todas las maneras – hasta por la fuerza bruta, cuando juzgaba necesario – lo que él entendía que fuese la verdad, pura y simplemente.¹

El componente religioso católico de la empresa colonial, al final de cuentas, aportó, por una parte, esa convicción de superioridad, y por otra, el sentido de universalidad, a la cultura europea. En efecto, la pretensión de universalidad (catolicidad) del cristianismo, heredada del Imperio Romano, ahora se vierte sobre la cultura europea, la cual, a su vez, se va a proyectar como la “cultura universal”. Con la colonización, el mundo europeo da comienzo a un nuevo proceso de expansión política y económica por medio de la imposición de su

¹ CASHMORE, Ellis, Cit en DALMOLIN, F. G., Op. Cit. P. 52.

² DALMOLIN, G. F. Op. Cit., 53.

cultura y de su religión en las tierras y pueblos conquistados. La consumación de este hecho otorga a la cultura europea la confirmación de su pretensión de universalidad.

Estas son las circunstancias en las que surge y se consolida la modernidad europea. Estas circunstancias condicionan el carácter y la naturaleza de las relaciones de la modernidad con otros pueblos y culturas. Tal como pudimos ver, en un primer momento, sus verdades, saberes, valores y normas legales tienen origen en la voluntad divina. El designio de Dios garantiza la validez inapelable de la racionalidad moderna. En un segundo momento, dado que las hipótesis científicas debían ser probadas por medio de la experimentación, la colonización representa en la historia el medio de verificación de las verdades y creencias de la modernidad como un todo cultural. Los colonizadores testaron sus verdades, creencias, valores y tecnología en confrontación con las culturas originarias. De esa confrontación resultó victoriosa la cultura europea; de ahí que las verdades de la modernidad europea son las verdades del vencedor. Queda así confirmada la superioridad de la cultura moderna europea.

De lo anteriormente señalado podemos extrapolar las marcas indelebles que el descubrimiento, la conquista y la colonización de otros pueblos por parte de los europeos han dejado en la modernidad. 1) La cobertura religiosa del proyecto colonial europeo impuso en la modernidad su marca metafísica. En un sentido, esa marca atribuye a las verdades de la modernidad una dimensión trascendente. Siempre habrá en ellas un noúmeno invisible e impronunciable desde esta otra parte del mundo. Digamos que por esa razón, la dominación se ha convertido en una especie de fatalidad o en una necesidad para la periferia. Sería un acto sacrificial que los pueblos originarios puedan decir su verdad. Es como si el tiempo se hubiese petrificado sobre el reverso del mundo, es decir, sobre lo que nada es, o permanece en la sobra. En otras palabras, el mejor de los frutos de la colonización es el espíritu de dependencia de los pueblos colonizados. En un segundo sentido, el hombre europeo, blanco y cristiano, aparece como el consumidor de la “teología de la esencia”. En él, en sus verdades y

¹ HOONAERT, E. Cit. En DALMOLIN, G. F. Op. Cit., p. 60.

valores, se hace más visible la imagen del Dios creador. El “indígena” podrá aproximarse, pero nunca será igual. De aquí el sentimiento de inferioridad del habitante local frente al “gringo”, que es el correlato de la dependencia. 2) La importancia de la experimentación científica en la modernidad emergente fue reforzada por los descubrimientos geográficos del siglo XVI. Importantes teorías científicas se pudieron testar por medio de dichos eventos, pero lo más significativo es que la modernidad europea como tal se probó a si misma, de donde resultó, por un lado, su exceso de auto-confianza epistemológica, y por otro, su sentido de superioridad respecto de los demás pueblos y culturas. 3) El descubrimiento y consiguiente conquista de los pueblos originarios y sus tierras, por parte de los europeos, ha insemñado un germen de poder y violencia en la modernidad. Volveremos a este punto en la caracterización de epísteme moderna. El encuentro y la dominación de otras culturas han revelado la eficacia del saber moderno para tales efectos; desde entonces, no ha hecho otra cosa que perfeccionar sus poderes letales. En la actualidad es por demás conocido que los objetivos y usos civiles de la tecnología son una adaptación de la tecnología militar. 4) Habiendo sometido a su paso a pueblos y reinos junto con sus creencias y valores, los europeos no pudieron sino confirmar empíricamente que sus razones eran verdades absolutas y universales. A partir de ahí, se excluye por anticipado la pretensión de validez de cualquier otro discurso. Lo que era irracional había que combatir de la misma manera que al paganismo. Así mismo, la universalidad de la cultura moderna revela una voluntad de constante expansión, hasta que todo el mundo sea incorporado en la racionalidad moderna, observando, por supuesto, los grados de semejanza relativos al modelo: Europa. La modernidad europea no supo discernir las diferencias al confrontarse con las culturas del Nuevo mundo, razón por la que se constituyó en ‘la’ cultura universal, única y excluyente de otras expresiones culturales.

2. Epísteme de la modernidad

En el punto anterior hemos intentado articular en forma elemental las señales del impacto de la conquista y colonización de nuestro continente sobre la propia modernidad europea. Escasas son las fuentes que se concentran en dicho impacto. Por el contrario, hay abundante literatura sobre la acción colonizadora y los diferentes modelos socioculturales que derivaron de ese emprendimiento europeo. Desde luego que el conocimiento de esa época histórica y sus consecuencias hasta el día de hoy será indispensable a tiempo de diseñar un proyecto educativo para nuestros pueblos. Sin embargo, lo que aquí nos interesa es invertir la dirección de la observación; es decir, mirar la modernidad europea desde aquí. En otras palabras, Europa reconstruyó, o tal vez inventó, a su modo el nuevo mundo. Eso significa que recibimos una influencia determinante, étnica y culturalmente, por parte de Europa, a partir del siglo XVI en adelante, hasta el día de hoy. Basta considerar las lenguas que hablamos los latinoamericanos. Y Europa, ¿no sufrió ninguna influencia, ninguna alteración, por causa de la “colonización-civilización”? El modo en que se produjo el contacto de Europa con los pueblos originarios de este continente, ¿no dejó ninguna marca cultural en la modernidad emergente? Ya anotamos algunas sugerencias en el punto anterior. Ahora nos concierne observar algunos rasgos de la epísteme de la modernidad.

El conocimiento se ha convertido en el eje y motor de la dinámica de la modernidad. No hay duda de que la modernidad ha priorizado el conocimiento por encima de otras áreas de la experiencia humana. Pero, quizás lo más significativo de todo sea el hecho de que en esta época la inteligencia europea se ha propuesto conocer el propio conocimiento. ¿Cómo conocemos lo que conocemos? Por eso, una de las rutas privilegiadas para conocer la Edad Moderna, con seguridad, es observar la evolución de las formulaciones teóricas del conocimiento en ese período histórico. Eso es lo que nos proponemos en este punto.

2. 1. *La modernidad como proceso de racionalización*

Según Max Weber, la modernidad viene caracterizada por un proceso de racionalización.¹ La razón, desplazando a otras dimensiones de la naturaleza humana, pasa a ocupar el centro no solo del nuevo modo de pensar, producir, y alcanzar el conocimiento, sino también de la forma de organizar la vida, tanto en el ámbito privado como público. Ese proceso va a terminar configurando tanto la mentalidad como los comportamientos y motivaciones del ser humano, cuya materialización estructural tomará la forma de las nuevas instituciones sociales, de los modos de producción económica y de los modelos de la administración pública. Sin duda, los antecedentes de la modernidad se pueden rastrear hasta la antigüedad griega, o más aún, hasta los orígenes de la narrativa judeo-cristiana. Sin embargo, nuestro interés se limita a la señalización de algunos hitos que nos parecen particularmente significativos en su relación con otras culturas. Por ello, los siglos XVI y XVII son decisivos para la interpretación de la modernidad occidental.

Michel Foucault, en su libro *As Palavras e as Coisas*, afirma que la *semejanza*, en cuanto categoría lingüística del conocimiento, “desempeñó un papel constructor en el saber de la cultura occidental”² hasta fines del siglo XVI; época en la que el lenguaje aparece como parte de la naturaleza y debe, por tanto, ser estudiado junto con ésta. El lenguaje no era, pues, un sistema de signos en el cual se reflejaba el mundo como en un espejo. De modo que, no existiendo una diferenciación categórica entre mundo y lenguaje, conocer era interpretar por medio de señales. En palabras de Foucault:

El mundo está cubierto de signos que es preciso descifrar, y estos signos, que revelan semejanzas y afinidades, no pasan, ellos mismos, de formas de similitud. Conocer será, pues, interpretar: ir de la marca visible a lo que se

¹ Cf. WEBER, Max. “Introducción” a *Ensayos sobre Sociología de la Religión*, vol. I, Taurus, Madrid, 1983, p. 19.

² FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. Martins Fontes, São Paulo, 1995, p. 33.

dice a través de ella y, sin ella, permanecería palabra muda, adormecida en las cosas.¹

En virtud del principio de semejanza, el signo significa en la medida en que tiene semejanza con aquello que designa. Ahora, puesto que el signo (lenguaje) es previamente conocido, éste determinará el conocimiento de lo designado (cosa); o mejor aún, el conocimiento venía a ser el duplicado lingüístico de la cosa. Pero volvamos a oír a Foucault:

Colocando la semejanza [...] como nexo entre el signo y lo que él indica, el saber del siglo XVI se condenó solo a conocer siempre la misma cosa, pero a conocerla apenas al término jamás alcanzado de un recorrido indefinido. [...] Pero ella [la semejanza] acabó por desempeñar, en el siglo XVI, un papel fundamental en el saber. Poco importa que ella sea o no, como se decía otrora, visión del mundo o *Weltsanschauung*. De hecho, ella tiene una, o mejor, dos funciones muy precisas en la configuración epistemológica de esa época.²

De conformidad con estas dos funciones de la *semejanza*, el conocimiento científico, por un lado, prevé que cada cosa encontrará su doble semejante ya sea en el mundo del pensamiento o en el mundo de la realidad empírica; por otro, pone en la naturaleza un límite real al flujo de las similitudes.

Este desempeño determinante de la *semejanza*, como categoría del conocimiento moderno, es completamente ajeno a la idea de alteridad. Los colonizadores europeos no estaban en condiciones culturales para aceptar lo diferente en términos antropológicos y sociales, sino sólo para ver lo semejante a sí mismos. La desemejanza de las culturas y saberes de los mundos y pueblos descubiertos por ellos en los siglos XVI y XVII, hace que éstos, incluso, sean despojados de su condición humana. Estamos en los comienzos del proceso de racionalización moderna. A pesar de que la ciencia exhibe un acelerado viraje hacia la experimentación, todavía no se ha liberado del ficcionalismo y la especulación. Es la etapa tautológica del proceso de racionalización.

¹ FOUCAULT, M. Op. Cit, p. 48.

² Ibid. p. 47.

Otra de las fases que están al comienzo de este proceso es el descubrimiento de la naturaleza como objeto de dominación. En un principio F. Nietzsche y, más adelante, los padres de la *Teoría Crítica*, serán quienes denuncien la “búsqueda de poder” por parte de la ciencia moderna. Y, efectivamente, allá en los comienzos de la modernidad están la conquista y la dominación colonial de inúmeros pueblos y culturas; éstas son las pruebas que revelan la verdadera naturaleza de la epísteme moderna. Allí también aparece F. Bacon (1561 – 1626), quien encarna elocuentemente el espíritu del conocimiento de la época. Sin escrúpulo alguno, él escribe como sigue:

[...] el intelecto que vence a la superstición debe ser el amo de la naturaleza desencantada. El saber, que es poder, no conoce límites, ni en la esclavización de las criaturas ni en su fácil aquiescencia a los señores del mundo.¹

Esta búsqueda de poder y dominación será la motivación que inficiona la raíz del conocimiento moderno. Pero debemos esperar hasta la aparición de R. Descartes (1596 – 1650) para ver la aurora de una configuración más definida de la epísteme de la modernidad.

2.2. Renato Descartes y la formulación teórica de la epísteme de la modernidad

En efecto, el paradigma epistémico de la racionalidad moderna adquiere con Descartes su formulación teórica fundamental. Obviamente, sus antecedentes, como ya anotamos al comienzo de este capítulo, se remontan al siglo XVI, época en la que las investigaciones de Copérnico, Galileo, Kepler, más adelante Newton y otros, inician una ruptura con respecto al modelo epistemológico premoderno. Pero, sin duda alguna, va a ser Descartes quien le dará esa forma típicamente analítica al modelo emergente. Así es como en *O Discurso sôbre o Método*, el autor esboza los trazos característicos del nuevo procedimiento para adquirir

¹ BACON, F. En Mardones, J.M., Op. Cit., p.38.

conocimientos enteramente confiables. Se trata, sin duda, de una **filosofía del conocimiento** de carácter inequívocamente analítico. Las “ideas claras y distintas” sobre las cosas constituyen el objetivo del conocimiento. Estas ideas claras y distintas suponen un ejercicio analítico exhaustivo como condición de todo conocimiento científico del mundo. Por tanto, conocer es analizar. Analizar significa, en primer lugar, no aceptar conocimiento alguno cuya evidencia no se muestre “clara y distintamente”. En el primer de los preceptos del método escribe:

[...] jamás aceptar como exacta cosa alguna que yo no conociese la evidencia como tal, quiere decir, en evitar, cuidadosamente, la precipitación y la precaución, incluyendo apenas en mis juicios aquello que se mostrase de modo tan claro y distinto a mi mente que no subsistiese razón alguna de duda;...¹

En segundo lugar, analizar significa simplificación del objeto de conocimiento por medio del desmontaje o división del mismo en sus componentes más elementales. El segundo precepto del método cartesiano, precisamente, recomienda: “dividir cada dificultad a ser examinada en tantas partes cuanto sea posible y necesario para resolverlas;...”² En tercer lugar, analizar consiste en la distanciamiento gnoseológico entre sujeto y objeto. La esencia del sujeto de conocimiento reside únicamente en el pensamiento, cuya existencia no depende del cuerpo, sino del alma, según Descartes.³ La naturaleza, en tanto objeto de conocimiento, es sólo extensión y movimiento. Sujeto y objeto son de naturaleza distinta. Las consecuencias de este principio analítico son diversas; la más trágica de ellas talvez sea la separación entre ser humano y naturaleza, a tal punto que el hombre moderno será enteramente indiferente a los trastornos de aquella por causa de la manipulación científica. En palabras de Sousa Santos:

¹ DESCARTES, R. *Discurso sobre o Método*. HEMUS, São Paulo, 1972, p. 27.

² Idem.

³ Ibid., pp. 44-45.

La naturaleza [...] no tiene cualquier otra cualidad o dignidad que nos impida desvendar sus misterios, desvendamiento que no es contemplativo, más antes, activo, ya que mira a conocer la naturaleza para dominar y controlar.¹

Finalmente, analizar quiere decir buscar una certeza autoevidente, “clara y distinta”, irrefutable, para edificar sobre ella el modelo de la racionalidad moderna. Así es como Descartes encuentra su punto de apoyo para mover el mundo: “*Cogito, ergo sum*”². El sujeto de este juicio cartesiano es el “yo”. Desde el punto de vista lógico, sujeto es aquello de que se afirma o nieva algo en un juicio. En este juicio, el sujeto “yo” afirma la existencia de sí mismo, aduciendo como evidencia su propio acto de pensar. Lógicamente, el pensar es antes que el ser; ontológicamente, el ser es antes que el pensar, pues el ser (sujeto) es la causa del pensar. Una vez establecida racionalmente la existencia del yo, sobre esa columna Descartes edificará, de la misma forma, la existencia de las cosas y de Dios. De ese modo la filosofía de Descartes va a ser el punto de partida para la estructuración de del mundo moderno sobre la base de la razón y del sujeto. Desde el punto de vista gnoseológico, en virtud de la correlación sujeto – objeto, el mundo deviene, antes que nada, objeto de conocimiento; pero no conocimiento contemplativo, sino activo, tal como señala Sousa Santos.

Este sello eminentemente analítico-racionalista del método cartesiano, en adelante, se constituirá en el espíritu de la modernidad. Este proceso de racionalización, así mismo, se manifestará en el dislocamiento del núcleo de la sociedad moderna. La religión, en tanto eje estructurante de la sociedad tradicional, será desplazada hacia la periferia. La racionalidad científica, particularmente, volcada a la economía, ahora ocupará el centro de la sociedad burguesa. De este modo emerge y se consolida la modernidad europea como sociedad capitalista. El sujeto que conoce, de hecho, determina al objeto como tal. El objeto siempre será objeto disponible para un sujeto que tiene poder para poseer, despojar, manipular y

¹ SOUSA SANTOS, B. *Um discurso sôbre as ciências*. 9^ª ed., Porto Ed., Afrontamento, 1997, p. 13.

² DESCARTES, R. Op. Cit., p. 44.

funcionalizar o descartar. De ahí que en la estructura elemental del acto de conocer se anida ya un principio de apropiación y violencia.

2.3. Augusto Comte y la positivización de la epísteme de la modernidad

Otro de los hitos inevitables de la evolución de la modernidad se encuentra en la filosofía positivista de Augusto Comte, la cual, por lo demás, tuvo una gran repercusión en América Latina. La época comtiana representa, según este pensador francés, el estadio positivo del desarrollo del espíritu humano; su filosofía, la expresión más acabada de la inteligencia. La filosofía positiva comtiana es una filosofía del conocimiento científico. El punto de partida del conocimiento, según él, son las cosas del mundo fáctico. De ese modo, le pone una base y un límite al conocimiento. Como no podemos conocer los primeros principios y las últimas causas de los fenómenos, entonces, no podemos formular verdades absolutas sobre nada.¹ Solo podemos conocer con certeza “las leyes naturales invariables de relación y similitud de los fenómenos”² mediante la combinación adecuada de la observación de los fenómenos y el razonamiento. Mediante esta limitación se despoja a la teología y a la metafísica de toda pretensión científica.

El objeto más alto de la filosofía positiva es descubrir las leyes de los fenómenos y cuyo primer carácter es, precisamente, considerar prohibidos necesariamente a la razón todos los sublimes misterios, que la filosofía teológica explica, al contrario, con admirable facilidad, hasta en sus mínimos pormenores.³

Este énfasis en la observación de los fenómenos es la característica más notable de la filosofía de Comte, la cual se ve mejor confrontándola con el racionalismo cartesiano. Descartes establece la primacía del sujeto sobre el objeto, de la razón frente a la realidad, de la

¹ Cf. COMTE, A. *Curso de Filosofía Positiva*. En Os Pensadores, Ed. Nova Cultura, São Paulo, 1996, p. 22.

² Ibid. p. 26.

³ Ibid. p. 25

conciencia frente a la cosa. El sujeto consciente declara su propia existencia y la del mundo en cuanto piensa. La conciencia impone, de este modo, sus condiciones sobre la realidad. Esta es la certeza insuperable del racionalismo cartesiano, cuya repercusión va a ser decisiva en la cristalización de la racionalidad moderna clásica. El proyecto de Comte es inverso. Primero, admite que existe una realidad positivamente dada, totalmente independiente del observador. Segundo, piensa que la razón humana debe adaptarse a esa realidad. De ese modo, en el conocimiento científico, el sujeto queda supeditado al objeto. La razón, en consecuencia, rigurosamente sometida a las condiciones de los fenómenos, no tiene licencia para especular sobre lo que no son los hechos observables por medio de los sentidos. Por lo demás, este método positivista basado en la observación, direcciona la analítica cartesiana hacia el examen de los hechos, hacia la experimentación controlada, repetida y cuantificada. Así mismo, en su empeño por la precisión, asume el lenguaje matemático como modelo discursivo. Esta es la nueva certeza que Comte nos ofrece.

2. 4. E. Kant y la primacía de la racionalidad científica

Con Kant (1724 – 1804) llegamos a la mayoría de edad de la modernidad, esto es, a la racionalidad esclarecida. En el siglo XVIII, el hombre europeo piensa en nombre de toda la humanidad, si es que ésta se extiende más allá de las costas del continente europeo. Con el predominio de la razón en el pensamiento europeo, el ser humano ha alcanzado la madurez, cosa que significa que el entendimiento humano ha de asumir su propia dirección sin otra tutela que la de la razón,¹ proclamando, así, la obtención, por parte del ser humano, de la capacidad para su autoconservación. De esa manera se constituye el modelo de hombre autónomo, cuyo entendimiento es objeto de la razón. Ahora, la razón y solo la razón dará cuenta tanto de la estructura del mundo como de las condiciones de la vida humana.

¹ Cf. ADORNO, Th. *Dialéctica do esclarecimento.*, p. 81.

Consiguientemente, a la luz de la razón, el mundo es representado como una unidad colectiva, ordenada, mecánica y estable; en forma similar, la vida individual y social de los seres humanos se percibe en términos de motivaciones y relaciones morales racionalmente normalizadas. La configuración de esta unidad colectiva es un proceso y efecto del desarrollo de la razón, por lo que siempre tendrá lugar bajo la forma de un sistema. Todo lo que acontece dentro de los límites de la razón acaba articulándose en un sistema. La Mayoría de edad significa, por tanto, que la sociedad moderna se conducirá únicamente por conocimientos, normas y principios racionalmente refrendados. La razón esclarecida, en consecuencia, denota la promesa de un futuro enteramente racional para la humanidad, esto es, un progreso ilimitado.

Desde el punto de vista gnoseológico, con Kant asistimos a la sistematización general de la razón en cuanto “conexión de los conocimientos a partir de un principio.”¹ Fuera de la razón sistematizada no puede haber conocimiento verdadero. La ciencia, en cuanto expresión acabada de la razón moderna, tiene por objeto producir la unidad del sistema.² Esta prioridad de la ciencia en el sistema se consolida por la distinción kantiana entre “noúmeno” y “fenómeno”, en lo que se refiere a nuestro conocimiento del mundo. Tal como dice A. Berten,

Esta distinción significa que lo que nosotros conocemos del mundo, nosotros solamente lo conocemos como esto nos aparece, lo que significa que no podemos jamás definir lo que las cosas son en sí mismas más allá de los fenómenos. De forma que nosotros no cocemos jamás la verdad última de las cosas.³

Todo discurso que no se atenga a ese principio distintivo no puede pretender un status cognitivo. El arte, la moral, la religión, por consiguiente, puesto que, de alguna forma, se remiten al noumeno”, pierden espacio y van a formar esferas discursivas marginales. De este

¹ ADORNO, Th. Op. Cit., p. 82

² Idem.

³ BERTEN, André. *Filosofia Social. A responsabilidade social do filosofo*. Paulus, São Paulo, 2004, p. 15.

modo se consolida la hegemonía del discurso científico en la racionalidad occidental moderna. Las categorías de sistema, unidad, y científicidad cierran, por tanto, el círculo del discurso de la modernidad sobre sí mismo. Esto significa, finalmente, que las narrativas y saberes de otros pueblos y otras culturas, fuera de la modernidad occidental, carecerían de sentido gnoseológico.

Hasta aquí un diseño del discurso clásico de la modernidad. Por ahora, esto es suficiente. Somos conscientes de que el desarrollo posterior de este modelo ha producido numerosas variantes y posiciones autocríticas, las cuales relativizan en cierta forma el positivismo del mismo. Consiguientemente, a continuación expondremos algunas de dichas críticas a fin de encontrar alguna apertura para la legitimación gnoseológica de los discursos de otras culturas y de otras experiencias de la vida humana.

3. Crítica de la modernidad.

Ya vimos cómo la modernidad clásica representa un momento en el proceso de racionalización que el mundo occidental experimenta a partir del siglo XVI. Así mismo, hemos tratado de llamar la atención sobre el emprendimiento colonizador europeo y su decisiva repercusión sobre el paradigma epistémico que cristaliza entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, en el cual el discurso tecnocientífico tiene un predominio excluyente. Esto significa que la tecnociencia se ha convertido en el modelo de conocimiento significativo en la modernidad. Obviamente, existe tolerancia respecto de los discursos de otra índole; sin embargo, estos tienden, en lo posible, a adecuarse al modelo. Existe, pues, una especie de síndrome modernista, por la cual, el modelo científico experimenta un incesante proceso de expansión a fin de ocupar todos los espacios discursivos de la actividad humana, excluyendo, así, el sentido común, la imaginación, la ficción, la fantasía, la mitificación, el discurso religioso, las tradiciones locales, etc., como formas legítimas de relacionamiento de los seres

humanos entre sí, y, de estos con el mundo. Nuestra hipótesis es que este hecho evidencia el espíritu colonizador de la modernidad, cuyo efecto más obvio y general es la globalización del mundo actual. La globalización, en cuanto universalización de la economía capitalista, es un proceso de conquista de los mercados y medios de producción económica por parte de la sociedad burguesa fincada notablemente en el hemisferio norte del planeta. Pero este objetivo, eminentemente económico, tiende rápidamente a colonizar también las dimensiones política y cultural, a través de la instauración de las democracias formales en los estados nacionales, por un lado, y por medio de las reformas educativas, por otro. Con el tiempo, el efecto de la globalización será la quiebra de las identidades étnicas y, consiguientemente, la deshumanización de estos pueblos. Mas, en la actualidad, de hecho, el proceso de globalización, por la aplicación del modelo económico neoliberal en los estados nacionales, ya está dejando un tendal de muertos en su camino.

Ahora, desde la periferia de la modernidad, desde los pueblos del tercer mundo, ¿qué opciones tenemos? Una de las alternativas, tal como vimos en el primer capítulo, podría ser el integracionismo. Esto es que los pueblos de la periferia de la modernidad, seducidos por el mito del progreso, puedan ser asimilados económica, política y culturalmente, mediante estrategias monitoreadas desde el Banco Mundial, o desde cualquier otra institución ligada a los intereses neoliberales con sede en New York, Londres, Ginebra, Tokio o París. Otra de las posibilidades es iniciar y/o profundizar movimientos culturales mediante procesos educativos regionales con miras a fortalecer las identidades culturales de nuestros pueblos y, de ese modo, desplegar un diálogo crítico con la modernidad.

Las dudas y desconfianza respecto de las promesas y pretensiones de la modernidad no son recientes, ni se levantan solo desde las antiguas colonias europeas. Bastaría con mencionar el arte, la literatura, la música, etc., para recordar que en el mismo continente europeo se produjo un constante cuestionamiento al proceso moderno. Pensemos en algunas

de las expresiones más consistentes de esa crítica. Un Contemporáneo de Descartes, B. Pascal, (1623 – 1662) ya opuso el *esprit de finesse* al *esprit de géométrie* cartesiano. Es decir, Pascal, siendo él mismo un matemático, cuestionó la exclusividad del método analítico cartesiano, y propuso, paralelamente, una perspectiva de síntesis. Mucho más tarde, también podemos recordar J. J. Rousseau (1712 – 1778), quien cuestionó el optimismo de los enciclopedistas franceses confiados en el poder esclarecedor de la razón. Así mismo, cabe mencionar el movimiento romántico (1800 – 1850?), y otros. No olvidemos el Fausto de Goethe. Todas estas dudas y cuestionamientos pueden, en alguna forma, ser expresados por dos de las preguntas que Rousseau plantea a la modernidad:

La educación, exclusivamente científica, ¿sirve para formar o deformar al ser humano?

.....

¿Hay alguna razón de peso para sustituir el conocimiento vulgar que tenemos de la naturaleza y de la vida y que compartimos con los hombre y mujeres de nuestra sociedad, por el conocimiento científico producido por pocos e inaccesible a la mayoría?¹

A pesar de la importancia de estos y otros cuestionamientos a la modernidad, aquí vamos a concentrarnos solo en tres líneas: 1) Los llamados “grandes maestros de la sospecha”, esto es, K. Marx, S. Freud, F. Nietzsche; 2) La teoría Crítica con M. Horkheimer y Th. Adorno; 3) L. Wittgenstein. Advertimos, sin embargo, que esta tercera línea de la crítica a la modernidad será abordada en un capítulo aparte, porque, según nuestra hipótesis, en el segundo Wittgenstein encontramos la opción más clara para el desenmascaramiento de las pretensiones universalistas del discurso de la modernidad.

3.1. La crítica de los maestros de la sospecha

Karl Marx (1818- 1883) constituye la primera tentativa de elaboración de una

¹ ROUSSEAU, J. J. En Sousa Santos, B. Op. Cit., p. 7.

sociología del conocimiento. Esto quiere decir que no se puede hablar del conocimiento sin hablar de la sociedad. Para él, la razón es la razón humana. Los seres humanos viven en grupos sociales, los cuales imprimen sus condiciones, características y contradicciones en la conciencia humana. No hay mente humana en este mundo que pueda representar la realidad pura y simplemente. De este modo, Marx introduce la correlación cognitiva sujeto – objeto en la realidad socio-histórica.

Por tanto, el verdadero conocimiento parte de la realidad y es verificado en la misma realidad empírica. La actividad cognitiva no se mueve de las ideas hacia la realidad, como en Hegel, sino desde la realidad a las ideas. Pero, a diferencia de Comte, esta realidad, según Marx, es la realidad material, sociohistórica, sujeta a un proceso dialéctico de permanente transformación.

Los presupuestos con los cuales comenzamos no son arbitrarios, ni dogmas, son presupuestos efectivos de los cuales solo es posible abstraerse en la imaginación. Ellos son los individuos efectivos, su acción y sus condiciones naturales de vida, tanto las encontradas ahí cuanto las engendradas por la propia acción de ellos. Estos presupuestos son por tanto constatables por vía puramente empírica.¹

La conciencia es el lenguaje del comportamiento material de los seres humanos. No existe una conciencia independiente de determinadas relaciones sociales. “La conciencia nunca puede ser otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es un proceso efectivo de vida. [...] no es la conciencia que determina la vida, sino que la vida determina la conciencia”.² De este modo, con Marx, la modernidad se ve obligada a situar al sujeto de conocimiento en el contexto de las condiciones sociales de producción económica. Tanto el entendimiento como la percepción aparecen definitivamente condicionados por la posición de los individuos en tales relaciones sociales. Se cancela para siempre la idea cartesiano-kantiana de un sujeto solipsista del conocimiento, pues, éste está inevitablemente marcado por las

prácticas sociales. El objeto de conocimiento no es aquel fenómeno neutro disponible de la misma forma para todos los observadores. Por el contrario, éste se halla situado en la red de relaciones generadas por las prácticas sociales. El orden social hace que el objeto sea lo que es; y solo ahí, en las estructuras sociales se puede captar su significado. Así mismo, las formas a priori de entendimiento y de la sensibilidad se configuran en el contexto de condiciones sociales determinadas. Así, la racionalidad moderna aparece socialmente condicionada; como tal, no puede responder sino a los fines y objetivos de la sociedad que la condiciona. Desde este punto de vista, ya no se puede admitir las pretensiones de universalidad de la modernidad. Más aún, en esta perspectiva, a menudo, la filosofía y la ciencia serán vistas bajo la sospecha ideológica; es decir, que, al ser discursos que responden a los intereses de clase, más que revelar, ellas encubren la realidad material de las cosas. Del mismo modo, en gran medida, el desarrollo de la ciencia, sus objetivos y prioridades sólo pueden explicarse sobre la base del poder e intereses de las clases dominantes.

Friedrich Nietzsche (1844 –1900) es quien abre un nuevo frente de crítica a la modernidad en cuanto *racionalidad de la dominación*. En su libro *El Gay Saber* observa que la ciencia se muestra como el carácter distintivo de la cultura europea. En palabras del propio filósofo:

Aun sin esta nueva pasión [...] se fomentaría la ciencia. La ciencia hasta ahora ha crecido y se ha hecho grande sin ella. La buena fe en la ciencia, su prejuicio favorable, que domina actualmente nuestros Estados (en otro tiempo dominaba hasta la Iglesia), descansa fundamentalmente sobre el hecho de que aquella incondicionada propensión apremiante se manifieste tan raramente en la ciencia y que no se toma ésta precisamente como pasión, sino como situación y “*ethos*”. [...] Hay algo nuevo en la historia, que el conocimiento quiera ser algo más que un medio.¹

Esta situación cultural, según el autor, constituye un proceso de liquidación del sentido

¹ MARX, K. e ENGELS, F. *A história dos homes*. In: Fernandes, F. (Org.), Marx e Engels. Editora Atica, São Paulo, 1989, p. 186.

² Ibid. p. 192 – 193.

¹ NIETZSCHE, F. *El Gay Saber*. Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid, 1989, pp. 239 – 241.

común, o de la “espontaneidad irreflexiva”, como él prefiere llamar. La ciencia moderna estaría estructurando una cultura artificial, arbitraria, y a distancia de las tradiciones y la espontaneidad. De ese modo, la ciencia moderna sería, al mismo tiempo, una exhibición y una prueba del poder del hombre moderno. El precio de esa acción dominadora de la ciencia sería el nihilismo.

Hace un siglo, en 1888, escribía F. Nietzsche “La voluntad de poder”, en cuyo prefacio proclamaba el “advenimiento del nihilismo”. La raíz y fuente de ese nihilismo lo encontraba este padre del postmodernismo actual en la disposición vital que se extendía por la cultura europea a través del racionalismo y del cálculo, destructores de la espontaneidad irreflexiva.¹

Esta voluntad de poder denunciada por Nietzsche va al centro mismo de la ciencia moderna, y más tarde será identificada como “racionalidad instrumental” por parte de la *teoría crítica*. Entonces, con Nietzsche, la racionalidad moderna aparece como poder de control y regulación del sistema. Sin embargo, Nietzsche no está contra la ciencia. De la misma forma que Marx, él quisiera que la ciencia respondiera a otros fines:

Acaso es más conocida la ciencia ahora debido a su poder para quitar al hombre sus alegrías y hacerlo más frío, más escultural y más estoico. Pero también podría descubrirla como la gran portadora de dolor y tal vez se descubriera al mismo tiempo su fuerza contraria, su ingente poder para hacer encenderse nuevos mundos siderales de alegría.²

Sigmund Freud (1856 – 1939) denuncia la falsedad de la pretendida transparencia de la razón humana en su intento de representar la realidad. La mente humana se halla afectada por pulsiones o tendencias congénitas tales como los deseos, las necesidades, los traumas y otros condicionamientos que hacen que la razón no pueda reflejar la realidad en forma pura y transparente. El proceso de racionalización, a menudo, ha servido para enmascarar, tanto cultural como individualmente, estos impulsos del subconsciente humano. La conclusión es que el ser humano es un ser desconocido de sí mismo. No existe el hombre racional y autónomo, tal como pretende la modernidad burguesa.

¹ MARDONES, J. Ma. *Postmodernidad y Cristianismo*. Sal Terrae, Santander, 1988. P. 37.

² NIETZSCHE, F. Op. Cit., p. 129.

Cuando se mira al sujeto del conocimiento atentamente, se descubre que el pensamiento dista mucho de ser un espejo donde habita la luz. La mente está rodeada e invadida por lo Otro: el ámbito de la oscuridad y el inconsciente, donde habitan las fuerzas del deseo, la locura, la sexualidad y la muerte.¹

Si Marx nos obliga a observar las condiciones sociales en las que actúa el sujeto del conocimiento, y Nietzsche nos introduce en el conocimiento mismo y su historia a fin de descubrir sus motivaciones de poder. Freud, por su parte, nos muestra la realidad interna, psicológica, de ese mismo sujeto. A partir de ahí, ya será imposible adoptar la concepción racionalista de la razón y del sujeto modernos. Lo otro de la razón siempre estará presente en la razón. No hay ni un sujeto neutro ni una razón transparente que puedan representar la realidad mediante conceptos “claros y distintos”.

No obstante, los tres, en forma individual y complementaria, se sitúan en el horizonte de la Ilustración. Su crítica es en defensa de la razón, a fin de que la razón sea más racional. Se trata, así mismo, de que el ser humano, liberado de las ideologías, de los falsos temores, de las ilusiones y de las neurosis, sea realmente autónomo.

3.2. *M. Horkheimer, Th. Adorno y la Teoría Crítica.*

Adorno y Horkheimer, continuando en la línea crítica de Nietzsche, van a llevar su análisis hasta las últimas consecuencias. Descubrirán las motivaciones de poder en las raíces del proceso de racionalización moderna. La reflexión de estos frankfurtianos se despliega sobre el telón de fondo de la Segunda Guerra Mundial; de ahí que, según ellos, los horrores y el poder destructivo de esa guerra son un lógico desenlace de los presupuestos teóricos de la racionalidad esclarecida. De modo que, detrás de los éxitos de la tecnociencia se esconde una estrategia de dominación. En *Dialéctica del Iluminismo* escriben: “La Ilustración debe tomar conciencia de sí, si no se quiere que los hombres sean completamente

¹ MARDONES, J. M. Op. Cit., p. 37.

traicionados”.¹ El objetivo de dominar la naturaleza, constante en la historia de la racionalidad moderna ya desde Bacon y Descartes, se expande a todos ámbitos de la realidad social y natural, terminando como objeto de esa estrategia de dominación el propio ser humano. Las dos grandes guerras de la primera mitad del siglo XX son la evidencia de esa lógica. La Ilustración desemboca, trágicamente, en la barbarie. El hombre moderno es un ser compulsivamente orientado a la dominación, y, para ello, ha encontrado un poderoso instrumento: la razón. El siguiente texto de Adorno no puede ser más elocuente al respecto:

El sistema previsto por el esclarecimiento es la forma de conocimiento que trabaja mejor con los hechos y más eficazmente apoya al sujeto en la dominación de la naturaleza. La minoridad se revela como la incapacidad para conservarse a sí mismo. [...] Pero al mismo tiempo, la razón constituye la instancia del pensamiento calculador que prepara el mundo para los fines de la autoconservación y no conoce ninguna otra función sino la de preparar el objeto a partir de un mero material sensorial como el material para la subyugación. La verdadera naturaleza del esquematismo, que consiste en armonizar exteriormente lo universal y lo particular, el concepto y la instancia singular, acaba por revelarse en la ciencia actual como el interés de la sociedad industrial. El ser intuido bajo el aspecto de la manipulación y de la administración. Todo, inclusive el individuo humano, para no hablar del animal, se convierte en un proceso repetitivo y descartable, mero ejemplo para los modelos conceptuales del sistema.²

Los impulsores de la *teoría crítica*, por fin, identifican el mal de la *epísteme* de la modernidad en la correlación gnoseológica sujeto – objeto. En este modelo, el acto primordial de conocimiento ya revela una estructura de violencia y dominación. El sujeto que conoce sujeta al objeto, lo sujeta bajo sus condiciones; de donde resulta que el objeto es un objeto sujetado, sea que éste fuese la naturaleza o los mismos seres humanos.

Estas cuatro críticas nos conducen a un punto escéptico respecto de la modernidad y su discurso científico. No se vislumbra ninguna salida de la estructura gnoseológica sujeto-objeto, a menos que renunciemos al conocimiento científico, y nos atengamos solo al sentido común, o lo que Nietzsche denomina “espontaneidad irreflexiva”. Pero esa decisión ya sería

¹ HORKHEIMER, M. – ADORNO, Th. *Dialéctica del Iluminismo*. En Mardones, J. M., Op. Cit., p. 38.

² ADORNO, Th. *Dialéctica do Esclarecimento*, pp. 82 – 83.

una decisión ética. Por ventura, ¿no hay una vía gnoseológica para evadirnos del modelo epistémico de dominación? En el siguiente capítulo trataremos con L. Wittgenstein de dar respuesta a esta pregunta.

Capítulo V

Ludwing Wittgenstein, filósofo del siglo XX

1. Wittgenstein contra la epísteme de la modernidad.

Aunque el presente capítulo será dedicado al trazo de algunos rasgos biográficos de L. Wittgenstein, no quisiéramos acometer esta tarea sin antes dar razón de la pertinencia de este filósofo en la presente investigación, cuyo objetivo es explorar una vía de superación del modelo epistémico moderno a fin de reconocer el status cognitivo de los saberes de otras culturas extra-occidentales.

La tesis axial del Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas* consiste en la afirmación de que *la razón se halla invadida por el lenguaje*. El lenguaje es el horizonte insuperable de la razón. Puesto que todo lenguaje es un fenómeno público que se remite a las formas de vida de los hablantes, entonces, la razón es, por una parte, una razón diferenciada, y por otra, solo puede consistir en los acuerdos locales de esos mismos hablantes. La pretensión de la unidad y de la validez universal de la razón se descubre absolutamente inconsistente. De este modo, el Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas* abre una ruta de superación del paradigma epistémico de la modernidad.

2. ¿Quién es Ludwing Wittgenstein?

El 26 de abril de 1889 nace Ludwing Josef Johann Wittgenstein en la ciudad de Viena (Austria); era el octavo y último hijo de Karl Wittgenstein, rico industrial del acero. Su ascendencia judía termina con la conversión de su abuelo paterno al protestantismo.

Su educación tuvo lugar enteramente en casa hasta los catorce años. Luego es enviado a una escuela de Linz, donde permaneció durante tres años. Después de ese período, Wittgenstein ingresó en la Escuela Técnica Superior de Charlottenburg, en Berlín. En 1908 se matriculó en la Universidad de Manchester (Inglaterra) como estudiante de ingeniería. Luego de tres años de dedicación a la investigación aeronáutica, orientó su atención a la matemática pura y casi inmediatamente a los fundamentos de la matemática. Por esta época descubrió *Los Principios de la Matemática* de Bertrand Russell que le motivó un gran interés. Lee de igual forma, por aquel mismo tiempo, *Grundgesetz* de Gottlob Frege. Como consecuencia de estas lecturas abandona la ingeniería y, en 1912, se matriculó en el Trinity College para estudiar lógica bajo la orientación de B. Russell.

Por varias razones, Wittgenstein tenía una personalidad muy compleja. A menudo se sumía en profundas crisis depresivas. Una de las causas de estas perturbaciones emocionales era un sentimiento de proximidad de la muerte que, según él, le impediría avanzar en sus investigaciones lógicas. Antes de ir a Cambridge frecuentemente pensaba en el suicidio, cosa que parece haberse atenuado al involucrarse enteramente en su trabajo en el terreno de la lógica. Así mismo tenía obsesión por la pureza, aunque el mismo no se considerara un hombre puro. En cierta ocasión escribió a B. Russell:

Mi vida está llena de los más odiosos y mezquinos pensamientos (eso no es una exageración). Tal vez usted piense que sea una pérdida de tiempo, para mí, pensar a cerca de mí mismo; pero, ¡cómo puedo convertirme en un lógico si no soy siquiera un hombre! *Antes de nada, debo volverme puro.*¹

B. Russell cuenta, refiriéndose a L. Wittgenstein, que por el año 1913 tenía entre sus alumnos uno muy especial. No estaba seguro si se trataba de un excéntrico o de un hombre genial. Cierta vez este alumno le buscó en su despacho con una singular pregunta: “¿Señor,

¹ OS PENSADORES. *Wittgenstein*. Ed. Victor Civita, São Paulo, 1979, p. IX.

podría tener la gentileza de decirme si soy o no un completo idiota?”. Russell le dijo que no lo sabía, y le preguntó, a su vez, sobre las razones de su duda. El alumno respondió: “*En caso de que sea un completo idiota, me dedicaré a la aeronáutica; en caso contrario, me convertiré en filósofo*”. A fin de salir del embrollo, Russell le propuso que escribiera un ensayo filosófico sobre un tema cualquiera, y cuando estuviera listo se lo mostrase. Al cabo de un tiempo, Wittgenstein volvió con el trabajo. Después de haber leído tan solo las primeras líneas, Russell sentenció: “*No, usted no debe convertirse en un aeronáutico*”.¹

Al estallar la Primera Guerra Mundial, Wittgenstein marchó al frente de batalla enrolado en el ejército austriaco, en cuyas trincheras redactó el *Tractatus Logico-Philosophicus*, con el cual su autor creyó haber resuelto todos los problemas esenciales de la filosofía.²

Wittgenstein, a esta altura, se sentía mentalmente exhausto. Había gastado siete años en las ideas que culminaron en el *Tractatus* y creía que con esa obra su contribución a la filosofía estuviese completa. No había –como llegó a decir– nada más para ser exprimido de aquel limón. Sólo cuando volvió a pensar en filosofía, durante los años 1927 – 1929, fue que decidió retornar a Cambridge,³

A partir de 1920, habiendo renunciado a la herencia paterna, Wittgenstein se emplea como maestro de escuela, dando clases a niños de 9 a 10 años de edad. Esta decisión obedecía a su propósito de privarse de toda comodidad y lujo a los que estaba acostumbrado desde la cuna. De esa manera se convirtió en un hombre asceta que servía a los niños pobres de las zonas rurales más remotas de Austria. Allí, con el fin de atender a las necesidades de los niños de las escuelas primarias de aquellas aldeas, elaboró un diccionario con aproximadamente seis mil palabras. Luego de abandonar el magisterio, 1926 intentó, sin éxito, ingresar en la vida monástica. En el verano de ese mismo año trabajó de ayudante de jardinero en otro

¹ OS PENSADORES. *Wittgenstein*. Ed. Victor Civita, São Paulo, 1979, p.VI.

² Cf. EDMONDS, D. & EIDENOW, J. *O Atizador de Wittgenstein*. Ed. DIFEL, Rio de Janeiro, 2003. p. 60.

³ *Ibíd.* p. 60

monasterio. Construyó una casa y se dedicó por breve tiempo a la escultura, hasta que en 1929 volvió a Cambridge para dedicarse nuevamente a la filosofía. En aquel mismo año se doctoró con el *Tractatus*, ante B. Russell y G. E. Moore como examinadores. Por aquella época también publicó un ensayo sobre lógica que, juntamente con el *Tractatus*, constituiría todo el material filosófico publicado en vida. Permanece en Cambridge hasta 1936.

En 1936 se retiró a Noruega, donde empezó a escribir las *Investigaciones Filosóficas*. Un año más tarde vuelve a Cambridge, y en 1939 sucede a Moore en la cátedra de Filosofía del Trinity College.

Habiendo estallado la Segunda Guerra Mundial, desde 1941 intenta colaborar con la causa de los aliados desde distintos puestos de trabajo civil. En 1947 renuncia a su cátedra de filosofía con el fin de dedicarse por entero a trabajar en las *Investigaciones filosóficas*. Con ese propósito, se retira por cerca de dos años a Irlanda; luego, viaja a los Estados Unidos, donde permanece tres meses. A su retorno a Inglaterra, en 1949, descubre que tenía cáncer. Contrariamente a lo esperado, recibió la noticia con absoluta serenidad, declarando que eso no le preocupaba, pues, no deseaba seguir viviendo. Consciente de la inminencia de su muerte, se dedicó intensivamente a sus investigaciones filosóficas. La producción filosófica de estos últimos días de su vida revela un espíritu íntegro y una lucidez intelectual extraordinaria.

A dos días de su muerte, el médico le informó que su última hora llegaría en cualquier momento. Wittgenstein respondió lacónicamente: ¡Perfecto! Antes de entrar en coma, del cual ya no se recuperaría más, dijo a su médico: “*Díales que tuve una vida maravillosa*”.¹ Muere el 29 de abril de 1951 en Cambridge, en la casa de su médico personal, el doctor Bevan, donde había pedido ser llevado a fin de pasar allí sus últimos días.

3. Actividad intelectual y académica.

¹ WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones Filosóficas*. En *Os Pensadores*. Op. Cit. P. X.

Wittgenstein es conocido en nuestro medio ante todo por el *Tractatus Logico-Philosophicus*, y menos por las *Investigaciones Filosóficas* y el resto de su obra. Sin embargo, además de éstas, nuestro autor dejó otras obras, entre las cuales las más importantes son: *Observaciones Filosóficas*, *Cuadernos Azul y Marrón*, redactados entre 1933 y 1935; así mismo están las *Conferencias y Discusiones sobre Estética, Psicología y Creencia Religiosa*, que fueron publicados póstumamente. El último de estos libros es el resultado de una compilación de notas reunidas por algunos amigos y alumnos suyos, a partir de apuntes de aula y conversaciones informales.

El corpus de la obra wittgensteiniana es dividido por los entendidos según dos fases bien distintas. La primera de ellas es la fase del *Tractatus*, que identifica al “Wittgenstein I”. La segunda fase, que comprende las demás obras, corresponde al “Wittgenstein II”. De acuerdo con el *Tractatus*, o Wittgenstein I, el lenguaje es la figuración de la forma lógica de los hechos. La diferencia del segundo Wittgenstein respecto del primero se halla marcada por la ruptura con esta idea fundamental del *Tractatus*.¹ Por lo demás, los estudiosos ubican el desarrollo de las ideas fundamentales de las *Investigaciones Filosóficas* en el periodo de los años 1930 a 1934. De todas formas, es necesario subrayar que en la época del *Tractatus*, Wittgenstein creía en la posibilidad de un lenguaje ideal, perfecto y depurado de ambigüedades. En cambio, en la fase de las *Investigaciones Filosóficas* piensa que no constituye problema alguno si una comunidad de usuarios desarrolla un lenguaje provisto de contradicciones.² Es la forma de vida de cada comunidad de usuarios la que determina el sentido lógico de los diversos “juegos de lenguaje”. Más adelante volveremos a este punto.

Hay, además, dos aspectos de la vida de Wittgenstein que son ineludibles si se quiere trazar un perfil de su personalidad intelectual. El primero de ellos es su vinculación con el

¹ Cf. HARTNACK, J. *Wittgenstein y la Filosofía contemporánea*. Ed. Ariel, Barcelona, 1977. p. 97

² Cf. EDMONDS, D. & EIDENOW, J. Op. Cit. p. 103.

Círculo de Viena y el *positivismo lógico*; el segundo, su interacción con otros filósofos de la época, especialmente, Karl Popper.

4. Wittgenstein y el Círculo de Viena

El positivismo lógico fue una corriente filosófica que obtuvo una importancia predominante en la Europa del periodo que media entre las dos grandes guerras. Entre otras fuentes de inspiración, el *Tractatus* del primer Wittgenstein parece ser la más influyente de esta corriente. Moritz Schlick, docente de la Universidad de Viena desde 1922, además de ser un prestigioso académico, tenía el don de atraer talentos. Es así como rápidamente formó un grupo de notables que se reunía una vez por semana para discutir cuestiones filosóficas. Dicho grupo pronto fue conocido con el nombre de *Círculo de Viena*. Entre sus integrantes se contaban científicos y filósofos de enorme prestigio, tales como Otto Neurath, Herbert Feigl, Rudolf Carnap, Kurt Gödel, Víktor Kraft, Felix Kaufmann, Phillip Frank, Hans Hahn, Olga Hahn, Friedrich Weismann, Karl Menger. El positivismo lógico se desarrolló en Viena y en gran parte del mundo de habla inglesa gracias al trabajo de este grupo durante los años veinte. Lo que dio contenido y forma al ideario del Círculo de Viena, y en el cual coincidían todos sus miembros, fue la necesidad de aplicar el “método científico a la filosofía. Según ellos pensaban, la filosofía tenía que ganar con el rigor lógico tanto cuanto cualquier otra disciplina”.¹ Todavía en Cambridge –otro de los grandes centros del mundo filosófico- se consideraba que era la ciencia que debía sujetarse a la docencia de la filosofía. Sin embargo, el problema principal para estos filósofos vieneses no era esta disputa de prioridad

¹ EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit. p. 163.

metodológica entre la filosofía y la ciencia, sino “el idealismo alemán, ...que privilegiaba el papel de la mente y del espíritu en detrimento de la física y de la lógica”.¹

En cuanto a sus antecedentes y motivaciones intelectuales, son reconocidos por el propio Círculo tres lumbreras de renombre mundial en el campo de la ciencia y de la filosofía: Albert Einstein, Ludwig Wittgenstein y Bertrand Russell. El primero de ellos, Einstein, es honrado por haber demostrado, contra Kant y el idealismo alemán, la imposibilidad de explicar o descubrir, por vía especulativa, “alguna cosa” relativa a la forma de funcionamiento del mundo. De ese modo, las leyes newtonianas tampoco pudieron superar las exigencias de las nuevas teorías científicas, resultando ser falsas. B. Russell figura en el segundo lugar de honor por su defensa del empirismo y por su “pionera aplicación de la lógica a la matemática y al lenguaje”.²

Pero, sin duda, quien fue digno del mayor honor en el Círculo fue Wittgenstein. Sin embargo, la devoción por él no era unánime en el grupo. Así, por ejemplo, Schlick y Weismann sucumbieron en una especie de fascinación por el filósofo. En cambio, R. Carnap fluctuaba en un sentimiento ambiguo de admiración y dudas. Por su parte, Otto Neurath acabó decepcionándose de él, al punto de considerarlo un embustero.³ Con todo, la impresión que el Círculo ofrecía hacia afuera, respecto de Wittgenstein, era, sin lugar a dudas, de una profunda veneración, cosa que se ha recogido de un testimonio de A. J. Ayer.

En febrero de 1930, A. J. Ayer escribió a su amigo Isaiah Berlin hablando de sus impresiones sobre el grupo: “Wittgenstein es un dios para todos ellos.” Russell, según Ayer, era visto como un mero “precursor del Cristo [Wittgenstein]”.⁴

¹ Idem.

² EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit., p. 164.

³ Ibid., p. 171.

⁴ Ibid., p. 165.

De cualquier manera, Wittgenstein nunca fue miembro del Círculo; y es más, aunque, por aquellos años residía en Viena, se negó a participar directamente en las discusiones con todo el grupo. Sin embargo, existió un vínculo indirecto de Wittgenstein con el Círculo de Viena a través de Moritz Schlick. Este, convencido de la importancia del aporte filosófico de aquél, hizo las gestiones para un encuentro, el mismo que, luego de superados algunos contratiempos, se llevó a cabo sin la presencia de otros miembros del Círculo. Más adelante, después de varias entrevistas, Schlick convenció a Wittgenstein para que se les unieran otros dos o tres integrantes del grupo, los cuales fueron Weismann, Carnap y Feigl. Dado el carácter de Wittgenstein, sus relaciones con el Círculo, o mejor, con algunos de sus miembros, no siempre fueron cordiales. Weismann, pese a ser su más ferviente admirador, era frecuentemente ignorado, y Carnap fue acusado de plagio en ocasión de la publicación de su obra *La construcción lógica del mundo*. Cuando Carnap, siempre llevado por su espíritu rigurosamente lógico, preguntaba a Wittgenstein cómo había llegado a una determinada conclusión partiendo de las premisas A y B, éste a menudo desdeñaba esa preocupación con algún comentario poco amistoso y, a veces, cáustico como el siguiente: “Si él no es capaz de olfatear, yo nada puedo hacer. El no tiene nariz”¹

Tal como dijimos líneas arriba, una de las fuentes de inspiración privilegiadas de las ideas del positivismo lógico fue el primer Wittgenstein. En efecto, el *Tractatus* fue uno de los libros de cabecera de sus miembros. Fue leído y analizado, tanto en las sesiones ordinarias del Círculo como fuera de ellas, proposición tras proposición, con un esmero de laboratorio. De hecho, “muchos positivistas lógicos tomaron el *Tractatus* como su Biblia”.²

Schlick fue uno de los primeros en apreciar su originalidad, y a mediados de los años 20 el *Tractatus* fue disecado y discutido, frase por frase, en el

¹ EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit., p. 172.

² Ibid., p. 170.

Círculo, no una, sino dos veces. Un trabajo exhaustivo que tomó la mayor parte del año.¹

Así fue que el “principio de verificación” –fundamental para ellos- fuera destilado del *Tractatus*. Del mismo modo, reconocían, a partir de sus lecturas de esa misma fuente, el carácter tautológico de los juicios analíticos y de las demostraciones matemáticas; es decir, que nada informan sobre el mundo real. A pesar de la diligente dedicación del Círculo de Viena al estudio del *Tractatus*, y no obstante su deuda filosófica respecto del mismo, Wittgenstein desaprobó la interpretación lógico-positivista de aquella obra suya. La principal objeción levantada contra esta corriente era que la división de las proposiciones entre aquellas que pueden ser dichas y las que deben ser calladas no significaba que estas últimas han de ser silenciadas por carecer de sentido. Ciertamente, las proposiciones científicas pertenecen al primer grupo, y las proposiciones éticas y metafísicas, al segundo; los positivistas lógicos privilegiaron el primer grupo, descartando el segundo por su falta de significado. Por el contrario, según Wittgenstein, aquello sobre lo cual no cabe sino guardar silencio era lo esencial. Así lo explicita el propio autor en una nota bastante paradójica:

Wittgenstein explicó detalladamente ese punto del *Tractatus* en una carta a un conocido editor vienés: “La tesis del libro es ética...Mi obra tiene dos partes: la que está presentada aquí y todo lo demás que yo no escribí. Y es precisamente esa segunda parte la más importante.”²

Felizmente, Wittgenstein abandonó básicamente las ideas del *Tractatus*. De otro modo, nos veríamos obligados por lógica a confesar con Neurath que nuestro autor lindaba en el embuste. Es posible admitir que la tesis subyacente del *Tractatus* sea de naturaleza ética, hasta por el hecho de ponerle un límite a la racionalidad moderna. En un momento en que el discurso de la modernidad, en la línea del idealismo alemán (Hegel), proclama la racionalidad de todas las cosas, era necesario negar la razón por medio de la misma razón. Existen

¹ Ibid., p. 165.

² EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit., p. 171.

realidades que la razón no alcanza a comprender (Pascal). Estaríamos ante un horizonte lingüísticamente irrebasable, más allá del cual toda proposición sería un despropósito. Ahora bien, en la perspectiva del *Tractatus*, hablar del mundo es esencialmente hablar de los hechos. No hay lenguaje para algo que no sea un hecho; de la nada, nada se puede decir. La “segunda parte” del *Tractatus* no es un hecho, no existe porque no ha sido escrita. Consiguientemente, Wittgenstein nada debería decir al respecto, ni menos atribuirle la mayor importancia como él lo hace en la citada nota.

Esta interpretación del *Tractatus* por parte del Círculo de Viena, de hecho, ya marca una distancia importante de Wittgenstein respecto del positivismo lógico. Hay más. Una de las tesis esenciales del positivismo lógico insiste en que a la filosofía no le compete dar solución a sus propios problemas tradicionales, o dirimir sobre la verdad o falsedad de determinadas proposiciones filosóficas, sino simplemente clarificar el significado de dichos problemas y proposiciones. En un artículo publicado en *Publications on Philosophy*, en la edición de The College of The Pacific de 1932, Moritz Schlick afirma que la función de la filosofía es la búsqueda del significado, y la de la ciencia la búsqueda de la verdad:

Llegamos así a la conclusión de que quienes afirman que los resultados filosóficos pueden expresarse en proposiciones concebidas como respuestas a problemas ‘filosóficos’, no han entendido la filosofía. No existen verdades ‘filosóficas’ específicas a las que quepa considerar como respuestas o soluciones a problemas filosóficos ‘específicos’. La filosofía se identifica, por el contrario, con la búsqueda del sentido o significado de los problemas y de sus soluciones. Debe ser definida como la actividad en virtud de la cual se accede a los significados.¹

A tenor de este posicionamiento del positivismo lógico, la filosofía solo conduciría a una mejor comprensión del significado de las diversas proposiciones. El significado de una proposición se determina por el método de verificación. Saber que no existen condiciones de verificación de una determinada proposición es constatar que dicha proposición carece de

¹ SHLICK, M. “*The Future of Philosophy*”. En Harnack, J. Op. Cit., p. 81.

significado. No poder determinar la verdad o falsedad de una proposición lleva a la suspensión de todo juicio sobre su significado. La imposibilidad del juicio, como se puede ver, es idéntica a la imposibilidad del significado. Puesto que el significado es un efecto del acto de conocer, sin condiciones de verificación no existe significado que conocer. Solo las proposiciones empíricas son verificables. Por tanto, solo éstas tienen sentido y, son así mismo, auténticas proposiciones. Las proposiciones de la lógica y de la matemática, siendo proposiciones tautológicas, tampoco son susceptibles de verificación, sino de demostración. No son verdaderas ni falsas de la misma manera que lo son las proposiciones empíricas; solo pueden ser válidas o no. Las proposiciones metafísicas (y teológicas), por el contrario, al no ser ni empíricas ni tautológicas, no son susceptibles ni de verificación ni de demostración. No se puede determinar ni el significado ni la validez de dichas proposiciones. Son, meramente, de un *status no-significativo*. Respecto del principio de verificación, Wittgenstein dice en el *Tractatus*:

Comprender una proposición es saber lo que ocurre, en el caso de que ella fuera verdadera. (Es posible también comprenderla sin saber si es verdadera) Ella será comprendida en el caso que se comprenda sus partes constitutivas.¹

Estas palabras del *Tractatus*, por una parte, coinciden con la teoría lógico-positivista, en cuanto que el significado de una proposición es el método por el cual ésta es verificada; por otra, divergen de aquél, en cuanto que dicho significado también es accesible por vía analítica, esto es, por la comprensión de sus elementos constitutivos. De modo que la diferencia de Wittgenstein respecto del positivismo lógico reside en que éste no pretende universalizar el “principio de verificación” como base de la teoría del significado proposicional, tal como lo hace aquél. Wittgenstein mismo manifestó sus reservas respecto de tal generalización:

¹ WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Editôra da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1968, 4.024, p. 72.

Antes solía decir que para ver con claridad cómo se usa una oración resulta útil interrogarse sobre sus posibilidades de verificación. Pero ésta no pasa de ser una de las diversas vías por las que uno puede llegar a conseguir claridad sobre un término o una sentencia. También suele ser útil preguntarse, por ejemplo, ‘¿cómo se ha aprendido esta palabra? ¿Cómo se enseñaría a un niño el uso de la misma? Lo que ocurre es que algunos han convertido mi sugerencia a cerca de la posible utilidad de la pregunta por verificación en un dogma. Y así suele decirse que he elaborado una teoría del significado.¹

Consiguientemente, pese a las objeciones de Wittgenstein a propósito de la generalización lógico-positivista del principio de verificación, éste, así como el concepto de de la función de la filosofía, fueron desarrollados a partir de las ideas contenidas en el *Tractatus*. Sin embargo, no por eso cabe afirmar que Wittgenstein fuera un positivista lógico o un mentor del Círculo de Viena.

5. Wittgenstein, su entorno intelectual y Karl Popper.

Como ya dijimos, el primer contacto de Wittgenstein con la filosofía tuvo lugar en Manchester, entre 1908 y comienzos de 1912, con la lectura de *Los Principios de la Matemática*, publicado en 1903 por Russell; al final de cuyo periodo decidió trasladarse a Cambridge a fin de estudiar filosofía con Russell, quien, desde entonces, se convirtió en su mentor. Otra de las presencias individuales en su formación filosófica fue George Edward Moore, aunque Wittgenstein no guardara ninguna consideración por él. Pero, más que todo, la Asociación de Ciencias Morales de Cambridge fue la cuna y, posteriormente, el bastión filosófico de Wittgenstein. La Asociación era un grupo de discusión semanal para filósofos y estudiantes de filosofía de la universidad; no más de quince personas en total. Además de los ya mencionados, pertenecían a la Asociación: Braithwaite, Broad, Ewing, Wisdom, y otros. Desde 1912, su presidente fue G. E. Moore. Cuando éste dejó el puesto en 1944, Wittgenstein le sucedió. Su relación con la Asociación era tempestuosa. Casi invariablemente en todas las

¹ WITTGENSTEIN, L. En D. A. T. G. y A. C. J. “*Ludwing Wittgenstein*”, *The Australasian Journal of Philosophy*, vol. XXIX, núm. 2, p. 79.

sesiones, después de la exposición, era el primero en hablar, y monopolizaba la discusión de principio a fin, tanto que nadie más conseguía hablar.

Russell creía que Wittgenstein era su heredero intelectual. No mucho tiempo después de haber ingresado en el Trinity College, ya se ganó la admiración de su mentor. En una carta dirigida a Lady Ottoline, refiriéndose a su alumno, Russell escribe: “Me gusta mucho y siento que él resolverá los problemas que yo estoy demasiado viejo para resolver”.¹

Por otra parte, Wittgenstein era dueño de una personalidad muy compleja. Entre tímido y avasallante, místico e iconoclasta, ejercía un magnetismo irresistible entre sus oyentes, o así mismo, una aversión poco disimulada entre sus detractores. Georg Henrik von Wright, sucesor de Wittgenstein en la cátedra de filosofía, escribe al respecto:

Nadie que entrara en contacto con él podría dejar de impresionarse. Algunos antipatizaban. Pero la mayoría quedaba atraída o fascinada. Tal se podría decir que Wittgenstein evitaba los relacionamientos, pero él necesitaba de amistades y las buscaba. Era un amigo incomparable, a pesar de ser muy exigente. ... Conversar con Wittgenstein era como estar viviendo el día del juicio. Era terrible. Todo tenía que ser constantemente visto y revisado, cuestionado y sometido a las pruebas de veracidad. Y no solo en relación a la filosofía, sino a la propia vida.²

Con todo y eso, como profesor atraía más discípulos que alumnos, a pesar de ser extremadamente intolerante con las dificultades que ellos tenían en seguirle en sus profundas reflexiones. Stephen Toulmin, que participaba de los seminarios que impartía Wittgenstein, dice: “El nos acusaba, en nuestra cara, de ser incapaces de aprender lo que quiera que fuese”. Lo cual, obviamente, era insoportablemente humillante para muchos. Sin embargo, la mayoría sucumbía al carisma del filósofo, justificando su actitud por su genialidad, y porque su honestidad y franqueza eran inusuales para el común de las personas.

¹ EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit. 57.

² EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit., p.203.

Entre tanto, Karl Popper había estado en Nueva Zelandia durante la Segunda Guerra y ya tenía un prestigio bien ganado sobre todo con sus libros *La sociedad abierta y sus enemigos* y *Lógica de la investigación científica*. Como consecuencia de ello, obtuvo una nominación como profesor de lógica y método científico en la Escuela de Economía de Londres. De modo que la fascinante influencia de Wittgenstein no debe eclipsar el mérito de Popper, quien fue ampliamente reconocido como uno de los pensadores más profundos y originales del mundo.

Ahora bien, por otra parte, ni Wittgenstein ni Popper participaron directamente en el Círculo de Viena. Pese a ello, la influencia de Wittgenstein sobre las ideas del positivismo lógico es innegable. En cambio, Popper es considerado el opositor del Círculo; y talvez fue llevado a asumir ese papel porque nunca fue invitado, aunque ciertamente él lo deseara. Ante todo, el Círculo era consciente de la hostilidad de Popper hacia Wittgenstein, por quien, como ya dijimos, sus miembros sentían una verdadera veneración. De modo que resultó imposible la admisión de Popper en el grupo.

En términos generales, Popper cuestionó duramente el rechazo wittgensteiniano de las proposiciones metafísicas y la afirmación de que las proposiciones para ser significativas tienen que representar hechos o posibles estados de hechos. Más aun, en su *Autobiografía Intelectual*, Popper considera que la teoría figurativa del lenguaje, abandonada por Wittgenstein hacía ya mucho tiempo, es una teoría “inapelable y hasta escandalosamente equivocada”.¹ Igualmente, le critica acerbamente por exagerar la distancia de separación entre la esfera de los hechos predicables y la de lo que “no es expresable” mediante proposiciones empíricas. En diciembre de 1932, en una exposición intitulada “*Los dos problemas fundamentales de la teoría del conocimiento*”, llevada a cabo en el Círculo de Gomperz, Popper se disparó con una andanada de ataques contra sus adversarios filosóficos, entre los cuales el blanco principal fue Wittgenstein. Dijo que la postura de este filósofo era semejante

a la de la “Iglesia Católica cuando ésta vetaba la discusión de cualquier tema para el cual ella todavía no tenía una respuesta”.² Popper jamás quiso admitir que Wittgenstein fuera un gran filósofo, cosa que se daba por descontado en el Círculo. Esta quizás sea la mayor razón de la divergencia entre los positivistas lógicos y Popper.

Contra el principio de verificación lógico-positivista –que en última instancia se debe al primer Wittgenstein- Popper mostró la imposibilidad de probar cualquier teoría por la vía empírica. Pues, aunque una determinada teoría demostrase ser regularmente verdadera por siglos o milenios en el pasado, sería suficiente con un solo resultado negativo en el futuro para probar que dicha teoría es falsa. La teoría de la verificación, consiguientemente, según Popper, es inconsistente. Sin embargo, a mi entender, la crítica de popperiana a la teoría de la verificación resulta también totalmente inocua. Pues, esta teoría del positivismo lógico solo postula la determinación del significado o no-significado de las proposiciones o teorías por sus condiciones de verificación, y no así, la verdad o falsedad de las mismas. Así por ejemplo, verificar la proposición ‘todos los cuervos son negros’ es compararla con la realidad a fin de establecer su significado, independientemente de su verdad o falsedad. Puesto que, de hecho, existe esa posibilidad de comparación, en el caso de que mañana o dentro de mil años apareciese en este mundo uno y solo un cuervo rojo, la proposición sería falsa, pero no asignificativa. No ocurre lo mismo con la proposición ‘los ángeles son alados’, pues, no existe ninguna entidad angelical con la que se pueda comparar la proposición indicada. Por lo tanto, no es falsa ni verdadera; solo carece de significado. A tenor de estas observaciones, creo que la teoría de la verificación, en el sentido del positivismo lógico, es previa a la teoría popperiana de la falsabilidad, y no veo que haya sido refutada.

En efecto, como bien se sabe, en oposición a la mencionada teoría lógico-positivista, Popper formuló la teoría de la ‘falsabilidad’. “Para que una teoría o hipótesis sea considerada

¹ EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit., p. 180.

² Ibid., p. 181.

verdaderamente científica, tiene que ser expuesta a la posibilidad de ser probada como falsa”.¹

Algunos miembros del Círculo de Viena consideraban que la teoría popperiana de la falsabilidad no era más que un perfeccionamiento de la teoría de la verificación. Al final de cuentas, eso parece. La teoría de la verificación, tal como por lo general la entiende Popper, - pues a veces también la entiende como una teoría del significado- supone un proceso de prueba siempre limitado. Póngase por caso la proposición ‘*el calor dilata los cuerpos*’. Dado que toda vez que se aplica calor a los cuerpos, invariablemente el resultado ha sido el aumento de su volumen, se concluye que la proposición en cuestión es verdadera. Empero, por numerosas que sean dichas pruebas empíricas, no pueden agotar la posibilidad de que alguna vez no ocurra el fenómeno de la dilatación, o, por el contrario, se produzca el fenómeno de la contracción. No obstante, la teoría de la verificación, sin tomar en cuenta esta eventualidad, infiere que la proposición ‘*el calor dilata los cuerpos*’ es verdadera. Una vez determinada la veracidad de la proporción, se cancela la discusión, admitiéndola como una certeza fuera del alcance de toda duda. En tal caso, esta teoría exhibe un talante dogmático e intolerante. En cambio, la teoría de la falsabilidad reconoce que la posibilidad real de aplicación de pruebas empíricas a la proposición ‘*el calor dilata los cuerpos*’, no permite la emisión de una sentencia definitoria referente a su verdad o falsedad. De ahí que siempre quedará un margen de apertura e indefinición en perspectiva, en cuyo horizonte la proposición queda expuesta a la falsabilización por un eventual resultado empírico negativo. Las cosas no han sido dichas de una vez por todas. El entendimiento humano todavía puede interrogar sobre cualesquiera ‘verdades’. De ahí que la Teoría de la falsabilidad popperiana sea el fundamento de la investigación científica.

En fin, tal como Popper mismo señala, la diferencia entre él y el positivismo lógico consistía en el criterio de demarcación entre ciencia y pseudociencia, determinado por éste, y

¹ EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit., p. 184.

el de ciencia y metafísica, aprontado por el Círculo de Viena.¹ Ahora, obviamente, Wittgenstein estaba vinculado indirectamente a esta controversia. Mas la confrontación directa entre Wittgenstein y Popper tenía que ver con la cuestión fundamental de la finalidad de la filosofía. Russell había iniciado la revolución analítica en la filosofía; Wittgenstein y Popper eran descendientes de esta corriente, pero descendientes rivales por la orientación que cada uno de ellos intentaba dar en lo sucesivo a la filosofía analítica. En el centro de este debate estaba la importancia del lenguaje. Ya con los aportes de Russell, la epistemología que, hasta entonces era la disciplina axial de la filosofía, pasa a ser sustituida por la filosofía del lenguaje bajo la premisa de que la razón humana se halla atravesada por el lenguaje. Nuestro conocimiento del mundo no es más que una descripción lingüística del mismo. En todo caso, una de las grandes cuestiones planteadas por esta nueva corriente filosófica era la relación entre el lenguaje y el mundo. Sin embargo, más allá de toda duda, la verdadera importancia de la filosofía del lenguaje se ve, según Russell, en la aplicación de su método analítico a los problemas tradicionales de la filosofía y de la realidad, a saber, la naturaleza de la existencia, el conocimiento, la verdad, la política, etc. Popper se había mantenido en esta línea. Es decir, según él, la filosofía del lenguaje no era nada más que un método; un método eficaz para el análisis de los problemas reales. Por el contrario, para Wittgenstein el objeto de la filosofía era el mismo lenguaje; liberarnos de las ‘perplejidades’ o hechizos del lenguaje en los que sucumbimos los seres humanos, especialmente por el uso filosófico del mismo. Tal como se puede apreciar, esta preocupación se inscribe en el proyecto subyacente a las dos fases de Wittgenstein, y que consiste en distinguir el sentido del sin sentido de las proposiciones y de los usos del lenguaje en general. Por su lado, Popper consideraba que había serios y urgentes problemas filosóficos que resolver críticamente, y no meramente perplejidades del lenguaje.

¹ EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit. p. 185.

Popper comparaba el interés por el lenguaje a la práctica de limpiar los lentes. Los filósofos del lenguaje tal vez piensen que el lenguaje tiene valor por sí mismo. Los filósofos serios perciben que el gran valor de limpiar los lentes es permitir a su usuario ver el mundo con mayor claridad.¹

La oposición de Popper a la primacía del lenguaje en la práctica de la filosofía era compartida por Russell. Según este último, el pensamiento del Wittgenstein II lleva a la conclusión de que el lenguaje común era más perfecto que las formulaciones filosóficas, con lo cual no estaba de acuerdo, pues, eso situaría a la filosofía en un nivel inferior al del sentido común. Otra de las consecuencias de las ideas de esta segunda fase de Wittgenstein sería que el filósofo no debe intentar entender el mundo, sino solamente los diferentes discursos sobre el mundo. Así que Russell y Popper al final estaban unidos contra Wittgenstein.

¹ EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit., p. 247.

Capítulo VI

Wittgenstein y la destrucción del ideal de la razón moderna

Tanto Russell como Popper y Wittgenstein I se sitúan conscientemente en el horizonte del Esclarecimiento, o razón moderna. El Wittgenstein II hace estallar este horizonte. Entre el I y el Wittgenstein II no hay ninguna relación, a no ser su preocupación por el lugar del lenguaje en el conocimiento humano. Esta preocupación, presente en ambas fases de Wittgenstein, se podría sintetizar indicando que se trata de un descomunal esfuerzo por distinguir el significado de la falta de significado de las proposiciones. En Wittgenstein I este proyecto fue encarado a través de la filosofía analítica aprontada por Russell; en el Wittgenstein II, a través de una redefinición de la función de la filosofía. No obstante, hablar de la función de la filosofía es considerar la naturaleza del lenguaje. Así, en el *Tractatus*, éste es la imagen del mundo; en cambio, en las *Investigaciones Filosóficas* es una herramienta, un instrumento que expresa una determinada forma de vida. Sin riesgo de error, se puede decir que las ideas de las *Investigaciones Filosóficas* constituyen una negación radical de las del *Tractatus*.

El objetivo del presente capítulo es encontrar una vía gnoseológica para evadir el modelo epistémico de la dominación, de modo que los saberes de las culturas no-occidentales, especialmente de las andinas, puedan recuperar su status cognitivo. Nuestra hipótesis es que Wittgenstein II logra superar el paradigma epistémico de la modernidad, razón por la que se convierte en punto de partida de esa vía gnoseológica liberadora. Sin embargo, creemos que es necesario trazar algunos rasgos informativos sobre el Wittgenstein del *Tractatus* a fin de entender mejor al Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas*.

1. Wittgenstein I: El *Tractatus Logico-philosophicus* y la teoría figurativa del lenguaje

El *Tractatus* presupone la teoría del lenguaje según la cual el significado de las palabras deriva de su referencia a ‘alguna cosa’. Este modelo es subyacente a todas las concepciones racionalistas de la teoría del conocimiento. Las palabras son nombres de las cosas. Una palabra sin referencia a alguna cosa no es, en rigor lógico, una ‘palabra’, sino solo un efecto sonoro y/o gráfico; pues, carece de significado. No pueden existir palabras sin significado; y si algún signo sonoro y/o gráfico pretende el estatus de palabra, sin hacer referencia a algo, hay que recusar tal pretensión. Particularmente la tradición filosófica empirista se ha desarrollado sobre esta concepción del lenguaje. Empero ha reconocido, sin dificultades, que no todas las palabras pueden ser nombres; así, por ejemplo, las llamadas “constantes lógicas” del lenguaje, a saber, ‘no’, ‘si’, ‘y’, ‘o’, ‘luego’, etc. Sin embargo, los problemas de esta teoría aparecen cuando, en el lenguaje ordinario, la forma gramatical de algunos enunciados induce a error. Pongamos por ejemplo la frase ‘el alma inmortal no existe’. La frase denota que la expresión ‘alma inmortal’ es el sujeto de la misma y que, por lo tanto, refiere o da nombre a un objeto. Pero, la existencia de tal objeto es negada de inmediato en el predicado. Ahora bien, según la teoría nominal, no puede ser nombrado algo que no existe. De este modo se cae en un dilema sobre el significado de dicho enunciado; es decir, la frase ‘el alma inmortal no existe’ ¿tiene o no tiene sentido?

Se proponen dos vías de solución al mencionado dilema. La primera de ellas es la formulada por el lógico austriaco Alexius Meinong. Según Meinong, el hecho de poder referirnos a un ‘alma inmortal’ significa que hay una forma en la cual existe el ‘alma inmortal’, que no es, obviamente, una forma física, sino lógica. En el mundo de la lógica existe el alma inmortal, así como las hadas, los fantasmas, las sirenas, el país de las Amazonas, etc. La existencia de estas ideas en el mundo de la lógica es que nos permite negarlas en el

mundo de la realidad.¹ La segunda solución consiste, siguiendo la ortodoxia de la tradición empirista, en afirmar que la expresión ‘alma inmortal’ carece de referencia, esto es, no designa a entidad ideal o real alguna. De optar por esta segunda vía de solución, en realidad, se abandonarían la teoría según la cual todas las palabras son nombres, o lo que es lo mismo, se renunciaría a la concepción del significado basada en la referencia empírica de los términos. Pues ningún empirista podría negar que la sentencia ‘el alma inmortal no existe’ es verdadera, y, consiguientemente, tampoco podría afirmar que la expresión ‘alma inmortal’ carece de significado; ya que de hacerlo, dicha sentencia no sería ni falsa ni verdadera. En consecuencia, la expresión ‘alma inmortal’, aunque no dé nombre a ninguna cosa real, tiene significado.

La posición de Russell al respecto observa a la forma gramatical engañosa de las sentencias como la indicada. La frase ‘el alma inmortal no existe’, según Russell, induce a pensar que ésta tiene sujeto. Pero, lo que en realidad quiere decir es que no hay ningún sujeto. Es decir, no hay ningún ser en este mundo del cual se pueda decir que es viviente e inmortal al mismo tiempo, pues, todo ser viviente es mortal. La expresión ‘alma inmortal’ supone que el alma es un ser viviente. Pero como todo ser viviente es mortal, entonces, el concepto de inmortalidad se contradice con el concepto de alma. No hay, pues, en este sentido, algo de lo cual se pueda decir que sea ‘alma’ e ‘inmortal’ simultáneamente. Se infiere, por lo tanto, que la gramática de la frase es incorrecta. Tal hecho lleva a conclusiones absurdas o metafísicas, como son los casos de la religión y, con no poca frecuencia, de la filosofía. La filosofía analítica se propone exhibir la forma lógica de los enunciados. De esta manera, Russell postula un lenguaje en el que la forma lógica de los enunciados sea siempre evidente. Ya que el lenguaje común es portador de formas lógicas incompletas o distorsionadas, aquí se percibe la sugerencia de un lenguaje artificial.

¹ Cf. EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit. p. 236.

Este es el punto de partida de la filosofía de Wittgenstein. Según el Wittgenstein del *Tractatus* todo lenguaje es un lenguaje en virtud de sus condiciones lógicas. Por tanto, no cabe la construcción de un lenguaje artificial en el cual la forma lógica sea clara e invariablemente manifiesta. Entonces, lo que en verdad hace falta es un método analítico a fin de exhibir dicha forma lógica ya presente en el lenguaje ordinario.

El lenguaje históricamente desarrollado –lo que Wittgenstein llama el “lenguaje corriente”- ha adoptado una forma aparente que disfraza su forma lógica, de tal modo que al no mostrarse ésta de manera inmediata ha de ser desvelada con la ayuda de un adecuado análisis lógico.¹

Este es, precisamente, el objetivo del *Tractatus*. El contenido del *Tractatus* consiste en siete tesis enumeradas correlativamente. Cada una de ellas se despliega en diversos corolarios deducidos respectivamente, que van numerados en forma decimal. La primera tesis del *Tractatus* se enuncia de la siguiente manera: “El mundo es todo lo que acontece”.² Esta se desglosa sucesivamente así: “El mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas”.³ “El mundo está determinado por los hechos, y por esto, consiste en todos los hechos”.⁴ Tal como se puede observar, en su análisis del mundo, Wittgenstein distingue los hechos de las cosas. Por lo general, para nosotros, la afirmación “el mundo es el conjunto de todas las cosas” no representa problema lógico alguno. Por el contrario, en la visión de Wittgenstein, la indicada frase no es correcta. Según él, las cosas no son los hechos. Los hechos son combinaciones de cosas, por eso, éstas son los elementos sustanciales que entran en la configuración de los hechos, pero no son los hechos mismos. La combinación de objetos o cosas simples determinan los hechos atómicos, los cuales son enunciados mediante las proposiciones

¹ HARTNACK, J. Op. Cit., p. 56.

² WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-philosophicus*. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1968, 1.

³ *Ibíd.*, 1.1

⁴ *Ibíd.*, 1.11

elementales. Los objetos o cosas simples son unidades irreductibles a otros objetos o cosas, y constituyen la sustancia del mundo, en opinión de Wittgenstein.¹

Llegamos, de esta manera, al punto central en Wittgenstein I: “explicar la naturaleza de las proposiciones.”² En efecto, en las observaciones a la tesis 2, que van enumeradas de 2.1 a 2.141, escribe:

Nos hacemos figuras de los hechos.
La figuración presenta la situación en el espacio lógico, la subsistencia o no-subsistencia de estados de cosas.
La figuración es un modelo de la realidad.
Los elementos de la figuración corresponden a los objetos.
Los elementos de la figuración substituyen en ella a los objetos.
La figuración consiste en que sus elementos están unos en relación con otros de un modo determinado.
La figuración es un hecho.³

Queda, pues, por esta secuencia de aforismos, establecida la naturaleza de las proposiciones. Las proposiciones son figuras (*picture, Abbildung*) de los hechos. Las cosas son nombradas, los hechos figurados. Las cosas no pueden ser figuradas, sino solo nombradas. Pero, para figurar un hecho, las cosas tienen que ser nombradas. Las proposiciones que figuran hechos atómicos son proposiciones elementales.⁴ El lenguaje es la suma de todas las proposiciones posibles. Esta concepción reduccionista del lenguaje va a ser abandonada por el Wittgenstein II, pero es la consecuencia lógica de la premisa según la cual el lenguaje es figura de los hechos. Una de las preguntas que el propio Wittgenstein se plantea a esta altura es sobre la relación entre la figura y lo figurado. ¿En virtud de que razón una proposición es figura de lo figurado? La respuesta la encontramos en los aforismos citados líneas arriba (cf. supra), y, especialmente, en el número 2.161; esto es, en virtud de la forma lógica común a la proposición y al hecho. La proposición y el hecho tienen idéntica forma

¹ Cf. WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-philosophicus*, 2, 2.02 – 2.0231

² Cit. En Os Pensadores. *Wittgenstein*. Op. Cit. P. XI.

³ WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-philosophicus*. 2.1 – 2.141

⁴ Cf. *Ibíd.*, 4.21

lógica. Por eso, la figuración proposicional guarda una relación de similitud estructural con el hecho figurado por ella. Toda proposición elemental enuncia un hecho atómico existente. La igualdad de la forma lógica entre ambos es la condición de posibilidad de que tal cosa suceda; cosa que significa, al mismo tiempo, que toda proposición, para ser tal proposición, debe tener una forma lógica, es decir, tener un sentido. Consiguientemente, para determinar el sentido de una proposición ha de investigarse si ésta coincide o no con la realidad. Esta teoría de la identidad estructural entre el lenguaje y la realidad ha sido denominada “*figuración isomorfa*”.

Ahora bien, según Wittgenstein, la unidad lógica del lenguaje es la *proposición elemental*, como el *hecho atómico* lo es del mundo. Sin embargo, tanto en el uso corriente así como en el uso científico, el lenguaje consta de complejas combinaciones de proposiciones elementales y no simplemente de dichas unidades lógicas. ¿Cómo se determina la verdad o falsedad de estas combinaciones proposicionales? Wittgenstein da el nombre de “*función veritativa*” a la combinación de dos o más proposiciones elementales; y el valor de verdad de un función veritativa depende exclusivamente del valor de verdad de cada una de las proposiciones elementales de que ésta consta; y el valor de verdad de las proposiciones elementales está empíricamente determinado, hecha la excepción de las proposiciones tautológicas. O, en términos del propio Wittgenstein:

La proposición es una función de verdad de las proposiciones elementales.
(La proposición elemental es una función de verdad de sí misma)
Las proposiciones elementales son los argumentos de verdad de la proposición.
.....
A esas posibilidades de verdad de sus argumentos de verdad, que confirman las proposiciones, denomino sus fundamentos de verdad.
Si los fundamentos de verdad comunes a un número de proposiciones, también fueren fundamentos de verdad de una proposición determinada, decimos entonces que la verdad de esa proposición se sigue de la verdad de aquellas otras.¹

¹ WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-philosophicus*. 5, 5.01, 5.101, 5.11

Otro de los puntos centrales del *Tractatus* es la categórica distinción entre lo que *puede ser dicho* y lo que *no-puede ser dicho*, sino, apenas *mostrado*. En efecto, el sentido de las proposiciones elementales reside en las condiciones de su verificación empírica. De no existir estas condiciones, no se puede decir de una proposición si ésta es falsa o verdadera. Si no podemos pronunciarnos sobre la verdad o falsedad de la proposición, entonces no se puede saber lo que ésta significa; queda fuera de los límites de la comprensión, no tiene sentido. Por tal razón, según Wittgenstein, “[c]ada proposición ya debe poseer un sentido. La aseveración no puede dársele, pues, afirma que lo que asevera es, precisamente, el sentido. Y lo mismo vale para la negación.”¹ Se insiste, entonces, en que el sentido de la proposición es su forma lógica, la cual coincide con la del hecho del cual es modelo o imagen. De modo que la propia proposición nada puede decir respecto de su sentido o forma lógica; éste tiene que aparecer en sus condiciones de verificación.

“La proposición no puede representar la forma lógica, ésta se refleja en aquella. No es posible representar lo que se refleja en el lenguaje.
Lo que se expresa en el lenguaje no podemos expresar por medio de él.
La proposición muestra la forma lógica de la realidad.
El la exhibe.¹
(...)
Lo que *puede ser mostrado no puede ser dicho*.”²

Con esta idea de que las proposiciones nada pueden decir sobre su propia forma lógica se pone en cuestión la función y objetivo tradicionales de la filosofía, pues, el autor no solo afirma que una proposición no puede referirse a su propia forma lógica, sino que, en realidad, sostiene que nada puede ser dicho sobre la forma lógica de la totalidad de las proposiciones. Ésta solo puede ser *mostrada*. En consecuencia, resulta arbitrario, por ser lógicamente imposible, todo intento de la filosofía por hablar sobre la forma lógica de las proposiciones. La tarea de la filosofía, en esta perspectiva, tendría que limitarse al análisis de

¹ WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-philosophicus*, 4.064

las proposiciones a fin de que su forma lógica se haga siempre manifiesta. De otro modo, la filosofía vendría a convertirse en un lenguaje sobre otro lenguaje; es decir, un metalenguaje. Éste, para ser explicado, precisaría de un segundo metalenguaje, dando lugar de este modo, a una jerarquía de lenguajes *ad infinitum*. A tenor de la teoría de la distinción entre lo que se puede decir y lo que se muestra, el propio Wittgenstein se ve obligado a emitir la paradójica declaración de que todo lo que dijo en el *Tractatus* no tiene sentido, porque allí se dijo lo que no pudo haber sido dicho, pero que, de todas formas, fue dicho.

Mis proposiciones se iluminan del siguiente modo: quien me entiende, por fin las reconocerá como absurdas, cuando gracias a ellas –por ellas- hubiese ascendido más allá de ellas. (Es preciso, por así decir, tirar fuera la escalera después de haber subido por ella).

Se debe superar esas proposiciones para ver el mundo correctamente.

Lo que no se puede hablar, se debe callar.¹

En fin, si el *Tractatus* parte por el análisis del mundo (cf. tesis 1 a 2.63) es para establecer la determinabilidad del sentido de las proposiciones. Todos esos pasos analíticos han sido dados solo para satisfacer la exigencia del lenguaje de poseer una referencia real. En tal virtud, se perfila una nueva concepción del significado en la medida en que las proposiciones son figuraciones lingüísticas de los hechos, que los seres humanos construimos. Estas figuraciones no pueden, a la vez, ser figuradas, porque toda figuración, de sí propia, ya es un hecho; es decir, es un hecho de otro hecho. De este modo, las dos tesis iniciales del *Tractatus* se refieren a los hechos, a su resolución y a su estructura; y así mismo, a un hecho especial construido por los seres humanos, y que posee la capacidad de simbolizar otros hechos: el lenguaje. Recién en la tesis 3 aparece la “figuración lógica” o proposición en tanto definición del pensamiento.² Aquí se establece las condiciones de la simbolización lógica sobre la base de los valores de verdad de las proposiciones elementales. Al finalizar, el libro,

¹ *Ibíd.*, 4.121

² *Ibíd.*, 4.1212

en las observaciones 6.522, 6.53, 6.54, y, especialmente, en la tesis 7, vuelve a la cuestión de la simbolización, subrayando la teoría de la distinción entre lo que se *puede decir* y lo que apenas se *puede mostrar*. Sin embargo, a tenor de esta última tesis, tanto para abstenerse de hablar sobre las formas lógicas de las proposiciones, cuanto para evocar lo místico, el misterio, es indispensable hablar. Esta es la aporía que deja pendiente el *Tractatus*.

2. Wittgenstein II. *Investigaciones filosóficas* o la superación de la epísteme de la modernidad.

El Wittgenstein II o de las *Investigaciones Filosóficas* representa el abandono de la teoría figurativa del lenguaje. En otras palabras, las ideas de las *Investigaciones Filosóficas*, aunque por ciento, mantienen la preocupación por el lenguaje, se oponen diametralmente a las del *Tractatus*. En tal sentido, es pertinente decir que el Wittgenstein I se inscribe en la versión denominada “atomismo lógico” de la filosofía analítica; en cambio, el Wittgenstein II, no sigue ninguna corriente ni escuela conocidas en la historia de la filosofía; representa una novedad sin igual.

Como ya vimos en el anterior acápite, la teoría figurativa del lenguaje del *Tractatus* se asienta en una concepción del significado según el modelo del nombrar. Una palabra tiene significado por ser el nombre de alguna cosa. Todo término se refiere a alguna cosa. El significado de un término es, pues, su referencia. Así, por ejemplo, la palabra “casa” es el nombre de un objeto más o menos grande, construido para que vivan las personas. Este objeto es la referencia de la palabra “casa”. Si esa referencia objetiva no existiese, la palabra “casa” no tendría sentido. Sería exactamente igual a la secuencia de letras “prnatcka”, que, en el idioma español no designa cosa alguna.

Fue por el año 1934 que Wittgenstein comenzó a tomar distancia de las ideas principales del *Tractatus* como consecuencia de sus discusiones con un economista italiano,

¹ WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-philosophicus*, 6.54, 7.

residente en Cambridge, llamado Piero Sraffa. En una ocasión en que Wittgenstein empezaba a hablar sobre la identidad de la forma lógica entre los hechos y las proposiciones, Sraffa hizo un gesto con la mano; preguntó en seguida a Wittgenstein sobre la forma lógica de aquel “hecho”. Sin duda alguna, aquel gesto era un hecho al cual le correspondería una proposición que debiera mostrar su forma lógica. Obviamente, Wittgenstein no conocía el significado de aquel gesto, pero sí Sraffa lo sabía; era un gesto de desprecio en alguna región de Italia. De este modo, se empezó a gestar el Wittgenstein II.

La “*Primera parte*” de las *Investigaciones filosóficas*, Wittgenstein comienza con una cita de las *Confesiones* de San Agustín que, en sus primeras líneas dice así: “Si los adultos nombrasen algún objeto y, al hacerlo, se volviesen hacia éste, yo percibiría esto y comprendería que el objeto había sido designado por los sonidos que ellos pronunciaron, pues, ellos procuraban indicarlo. ...”¹ Acto seguido, Wittgenstein observa:

En estas palabras tenemos, así me parece, una determinada imagen de la esencia del lenguaje humano. A saber, esta: las palabras del lenguaje denominan objetos. Las frases son conexiones de tales denominaciones. En esta imagen del lenguaje encontramos las raíces de la idea: cada palabra tiene un significado. Esta significación es agregada a la palabra. Es el objeto que la palabra sustituye.²

La idea agustiniana, según la cual, a todo término le corresponde un significado en virtud de que éste es el objeto al que aquél se refiere, de acuerdo con Wittgenstein, no es válido más que para algún caso, o modelo de lenguaje, y no para el lenguaje en general. Esto significa que Wittgenstein II reconoce, ya desde que rompe con el Wittgenstein I, que existe una diversidad de modelos o “juegos lingüísticos”, o mejor dicho, ésta parece ser la principal causa de tal ruptura. El modelo *nominativo* no funciona sino solo para un determinado juego lingüístico entre muchos otros. Pensar lo contrario sería lo mismo que definir el término

¹ *Ibíd.*, 3

“juego” con la descripción de una superficie de terreno, plana y de forma rectangular, en el que dos equipos, de 12 jugadores cada uno, se disputan la posesión de un balón con el fin de hacerlo atravesar por un arco colocado en el extremo opuesto del campo adversario, siguiendo determinadas reglas. Esta descripción correspondería, obviamente, al juego del fútbol, pero no a todos los tipos de juegos existentes.

El modelo *nominativo* supone que el dominio del lenguaje se adquiere mediante el conocimiento de los nombres de los diversos objetos. Y, ¿cómo se relaciona un objeto con la palabra que lo designa en un idioma determinado? La respuesta agustiniana sería: por medio del aprendizaje. Es decir, los diversos idiomas existentes en el mundo constan de diversos nombres que designan los objetos. Tanto los niños como los extranjeros aprenden el lenguaje local por “*definición ostensiva*”. Por ejemplo, yo, que soy extranjero en el Brasil, aprendí el portugués cuando alguien pronunciaba una determinada palabra en este idioma, mientras, simultáneamente, indicaba con algún gesto el objeto designado por aquella. Este ejemplo puede ser muy relativo respecto de la definición ostensiva de los términos, pues, yo, que conozco otro idioma, puedo buscar en un diccionario los equivalentes de los nombres de objetos en uno y otro idioma. Pero, para alguien que no conoce idioma alguno, cual es el caso de un niño, la definición ostensiva parece ser la única forma posible de aprender el lenguaje. Si yo, así como un niño, quiero aprender los colores en portugués, alguien tiene que emitir la forma sonora exacta de las palabras que se refieren a cada uno de los colores, mientras los indica de algún modo. Trátese, por ejemplo, del color “rojo” en español. Supóngase que busco su equivalente portugués en un diccionario bilingüe. Encuentro la palabra “*vermelho*”. En desconocimiento de la fonética portuguesa, esa palabra yo pronunciaría “*bermelo*”. Obviamente, para los hablantes del portugués, esta forma sonora no haría referencia al color

¹ SAN AGUSTIN. *Confesiones*. En WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Os Pensadores, São Paulo, 1979. p. 9.

² Idem.

que en español se denomina con la palabra “*rojo*”. Hasta aquí, parece ser que la definición ostensiva es la única forma posible de conocer el lenguaje.

Sin embargo, ¿podemos decir que alguien, por el hecho de conocer los nombres de todas las cosas, ya domina el lenguaje en general? Pongamos por caso el mundo de un quirófano. Se encuentran allí el cirujano y su equipo de profesionales, más una persona que conoce los nombres de todos los instrumentos de cirugía, pero que nunca ha participado en una de ellas. Cuando, al empezar su trabajo, el cirujano dice, por ejemplo, “bisturí”. Esta persona ajena a la práctica de la cirugía, ¿qué se supone que pensará sobre el significado de esa palabra pronunciada por el cirujano en tales circunstancias? ¿Pensará que el hecho de que el cirujano pronunciara la palabra “bisturí” se debe a una fijación mental provocada por la constancia en aquel oficio? ¿O pensará, tal vez, que el cirujano quiere que alguien le describa, o, confirme, lo que es un “bisturí”? ¿O pensará que el cirujano desea que alguien le alcance dicho instrumento? O, todavía, quien sabe piense que el cirujano recordó repentinamente que él debía traer para esta cirugía un bisturí especial. Mientras aquella persona ajena al oficio de la cirugía solo sepa que la palabra “bisturí” designa un instrumento metálico, en forma de un pequeño cuchillo, que sirve para hacer incisiones en tejidos blandos, su comprensión de lo que el cirujano quiso decir cuando pronunció la palabra “bisturí” en el quirófano será siempre ambigua. Su conocimiento exacto de las palabras que nombran cada uno de los instrumentos o cosas del quirófano, no le permiten dominar el juego del lenguaje del quirófano. Pues, en el juego lingüístico del quirófano, “bisturí” no significa solamente “instrumento metálico, en forma de pequeño cuchillo, con hoja afilada, apropiado para hacer incisiones en tejidos blandos”, significa también que el asistente instrumentista debe tomar el bisturí y colocar en la mano del cirujano. De la misma forma, cuando el cirujano dice “anestesia” no significa solamente “insensibilización parcial o total del cuerpo de un paciente que va a ser quirúrgicamente intervenido”, sino que el anesesiólogo del equipo debe administrar la dosis

adecuada de un determinado producto químico al paciente al cual han de practicarle una cirugía.

Por las ilustraciones anteriores inferimos que por mucho que alguien sepa lo que designan las diversas palabras, no por eso éste sabría como usarlas. Dicho de otro modo, conocer los nombres de las cosas en un determinado lenguaje no es sinónimo de hablarlo. Cuando se sabe cómo usar las palabras para todos los propósitos posibles, tales como describir, interrogar, ordenar, rogar, agradecer, arengar, proclamar, orar, formular preceptos legales, protestar, etc., se puede decir que “se sabe hablar”¹ un lenguaje.

Los distintos usos de las palabras constituyen “juegos del lenguaje”. Así por ejemplo, en el ámbito militar el uso preferencial de las palabras quien sabe sea el de ordenar y obedecer. En ese ámbito se constituye el “juego de lenguaje militar”. Imaginemos un “juego de lenguaje” en el que no existiera ni preguntas, ni ruegos, ni agradecimientos, pensaríamos que las experiencias humanas nombradas por esas palabras son ausentes entre los usuarios de aquel juego de lenguaje. Los “juegos de lenguaje” manifiestan, pues, la forma de vida de los usuarios de tal juego.

Se puede representar fácilmente un lenguaje que consiste solo de órdenes e informaciones durante una batalla. O un lenguaje que consiste solo de preguntas y de una expresión de afirmación y de negación. Y muchos otros. Y representar un lenguaje significa representarse una forma de vida.¹

Ahora bien, el criterio del uso como condición para hablar un lenguaje, aparentemente, presupone las definiciones ostensivas de las palabras. Esta es una cuestión que el propio Wittgenstein se plantea. Y, de acuerdo con él, acontece justamente a la inversa. Es decir, las definiciones ostensivas presuponen, de hecho, un relativo conocimiento del lenguaje. He aquí lo que textualmente dice el filósofo:

¹ Cf. HARNACK, J. Op. Cit., p. 104.

Se podría, pues, decir: La definición ostensiva elucida el uso –la significación– de la palabra, cuando ya está claro qué papel debe desempeñar la palabra en el lenguaje. Cuando sé, por tanto, que alguien quiere explicarme una palabra sobre el color, la explicación ostensiva “esto se llama sepia” me ayuda en la comprensión de la palabra. Y esto se puede decir, si no se olvidara que todas las especies de preguntas se relacionan con la palabra “saber” o “ser claro”.

Se debe ya saber (o ser capaz de) algo, para poder preguntar sobre la denominación. Pero, ¿qué se debe saber?²

La cuestión discutida aquí es nada banal. A menudo suponemos que el primer paso para aprender un lenguaje es conocer el significado de sus palabras, consultando un diccionario, o algo parecido. Acto seguido, se aprenderá el uso correcto de cada una de las palabras en el contexto pertinente debido a su naturaleza polisémica. Sin embargo, el hecho de preguntar a alguien, o consultar el diccionario por el nombre de algún objeto, presupone saber algo sobre lo que se pregunta, tal como se infiere de la nota anterior. Las diferentes acepciones de un solo término que encuentro en el diccionario revelan los diferentes usos de este mismo término. La opción por uno de estos significados en un determinado contexto muestra ya una comprensión previa del lenguaje. De ahí que las definiciones ostensivas sean, siempre, una especificación de uso de los nombres. Así, por ejemplo, cuando una persona de habla portuguesa pronuncia la palabra “*árbore*” mientras hace un gesto que señale una planta perenne, de tronco leñoso, esta persona opta por un solo uso del nombre “*árbore*” entre muchos otros, excluyendo así los usos en el campo de la anatomía, de la mecánica, de la electricidad, de la genealogía, etc. Polisemia de los términos es, por tanto, el uso múltiple de los mismos. Así mismo, nombrar es sinónimo de usar. En este sentido, el significado de los términos es su uso, y no su referencia. En palabras de Wittgenstein, “la significación de un término es su uso en el lenguaje.”³

¹ WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 19.

² WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 30.

³ *Ibid.*, 43.

Arribamos, de este modo, a uno de los ejes de cambio del pensamiento de Wittgenstein. En efecto, en el *Tractatus* el significado de los términos era su referencia empírica, y nada más que ésta. En las *Investigaciones filosóficas*, en cambio, el significado de los términos es su uso, y a su vez, éste traduce la forma de vida de los hablantes. Tanto en uno como en otro caso, éstas concepciones valen tanto para las proposiciones como para el lenguaje en general. De ahí que, en rigor, no se podría hablar de “el lenguaje”, sino de “los lenguajes”, en plural, o, incluso, más apropiadamente, de los “juegos de lenguaje”, en razón de la diversidad de las formas de vida de los distintos grupos de hablantes.

El *Tractatus* queda definitivamente atrás. En éste, el lenguaje es una figura del mundo. En las *Investigaciones filosóficas*, la función más importante del lenguaje no es figurar el mundo. Esta función tan central en el *Tractatus* se reconoce como algo imposible. Obviamente, en esta segunda fase, todavía se atribuye al lenguaje una función descriptiva o informativa de la realidad, pero ésta solo es una entre muchas otras. Todas estas funciones u operaciones del lenguaje han sido denominadas, tal como vimos líneas arriba, “juegos de lenguaje.”¹ Existen, en consecuencia, una infinidad de *juegos lingüísticos* no reductibles a un lenguaje universal. Las proposiciones no homologables con la realidad empírica tienen sentido de la misma manera que las proposiciones informativas. Unas y otras responden a distintos *juegos de lenguaje*.

Este pluralismo de *juegos de lenguaje* tropieza con un problema, aparentemente insalvable. Los diversos *juegos de lenguaje* tienen en común entre todos ellos el hecho de que son lenguaje. ¿Cuál es la naturaleza de este elemento común a todos los juegos de lenguaje? Por definición lógica, los grupos o clases de objetos poseen características genéricas y diferenciales comunes a todos sus elementos. No obstante, de acuerdo con Wittgenstein, la clase de los juegos de lenguaje carece de tal característica común a todos los lenguajes. No

¹ Cf. WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 23.

existe una propiedad generalmente atribuible a todos los elementos de la clase “juegos de lenguaje”, sino solo una similitud o parecido entre todos ellos.

En vez de indicar algo que es común a todo aquello que llamamos lenguaje, digo que no hay una cosa común a esos fenómenos, en virtud del cual empleamos para la misma palabra, pero sí que están emparentados unos con otros de muchos modos diferentes. Y por causa de ese parentesco o de esos parentescos, llamo a todos “lenguajes”.¹

Resulta, en consecuencia, que el fenómeno denominado “lenguaje” es indefinible. Al no existir ni siquiera una característica común a todos los juegos de lenguaje, tampoco existe una definición que pueda cubrir la diversidad de todos los elementos de tal fenómeno humano. Si no hay definición posible para el fenómeno “lenguaje”, lo que quizás sea plausible es una representación analógica del mismo. Aquí ya no caben más que las hipótesis. No hay certezas. En ese sentido, la mayor dificultad quien sabe sea cómo delimitar la totalidad de los juegos de lenguaje por medio de uno de ellos: el juego del lenguaje conceptual. Justus Harnack ha explicado con mucha claridad la cuestión:

A diferencia de lo que de manera tan central se sostenía en el *Tractatus*, el término “lenguaje” no da nombre a un fenómeno unitario; es el nombre de la clase de un indeterminado número de miembros; los juegos lingüísticos. Hablar del lenguaje como de un fenómeno único y unívoco equivaldría, de acuerdo con el razonamiento wittgensteiniano ..., a hablar del juego como si en realidad sólo existiese un único juego.²

En el *Tractatus* se habla de un único lenguaje que es la imagen o figura del mundo. Puesto que entre lenguaje y mundo existe una similitud estructural, la función de la filosofía consiste en auscultar la estructura lógica del mundo. No cabe que la filosofía sea otra cosa que filosofía analítica. Allí se afirma que el lenguaje ordinario oculta su estructura lógica subyacente, así como la del mundo. El análisis filosófico tiene la finalidad de hacer inmediatamente accesible dicha estructura lógica. En las *Investigaciones filosóficas*, en

¹ WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 65.

² HARNACK, J. Op. Cit., p. 112.

cambio, el lenguaje no está anclado a la realidad, opera libremente y en perfecto orden así como es; no oculta nada. Las proposiciones están bien como están. Aquí Wittgenstein vuelve su atención, naturalmente, al lenguaje ordinario, pues, la correcta forma lógica de aquellas ya no es lo más importante en el lenguaje. El objetivo ya no es corregir las proposiciones, a fin de que su forma lógica sea inmediatamente evidente, sino comprender la función que éstas cumplen. El cambio de perspectiva respecto de la naturaleza del lenguaje es diametral, tal como podemos observar en la siguiente nota:

Por un lado, es claro que cada frase de nuestro lenguaje 'está en orden, tal como está'. Esto es, que nosotros no aspiramos a un ideal: como si nuestras frases habituales y vagas no tuviesen todavía un sentido irreprochable y como si tuviésemos primeramente que construir un lenguaje perfecto. Por otro lado, parece claro que donde hay sentido, debe existir orden perfecto. Por tanto, el orden perfecto debe estar presente también en la frase más vaga.¹

Por otro lado, el lenguaje ya no es solamente figura de la realidad, sino un instrumento al que conviene innumerables y diversos usos. Nosotros, los seres humanos, y no el mundo, decidimos sobre las diferentes formas de los usos del lenguaje, sobre sus reglas y sobre el significado de seguir dichas reglas.² Puesto que el lenguaje de todas formas se encuentra reglamentado, no puede ser sino un fenómeno esencialmente público. Está insertado en la praxis social y en nuestras formas de vida. La multiplicidad de los usos o juegos de lenguaje responde a la diversidad de nuestras formas de vida. Pero la comunicación entre los usuarios del lenguaje solo es posible gracias a la interpretación pública de las reglas que rigen el lenguaje. Tiene que haber un acuerdo público sobre el significado de las palabras, lo cual queda fijado por el uso, y éste, por la forma de vida de los usuarios de las palabras. Aquí se perfila lo que podríamos llamar, con ciertas reservas, el criterio de verdad del Wittgenstein II. ¿En qué consiste la verdad? Aunque en la respuesta que Wittgenstein daría a esta pregunta no

¹ WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 98.

² Cf. EDMONDS, D. & EIDINOW, J. Op. Cit., p. 241.

aparece la palabra ‘verdad’, no obstante, no cabe duda de que en el siguiente texto condensa su criterio de verdad, como consecuencia de su nueva noción de lenguaje:

Así, pues, ¿usted dice que el acuerdo entre los hombres decide lo que es correcto y lo que es falso? Correcto y falso es lo que los hombres *dicen*;¹ y en el *lenguaje*² los hombres están de acuerdo. No es un acuerdo sobre opiniones, sino sobre el modo de vida.³

La comprensión por medio del lenguaje –dice Wittgenstein II- presupone no solo un acuerdo sobre definiciones, sino antes que nada un acuerdo sobre las proposiciones. “Una cosa es describir el método de medir, otra es encontrar los resultados de la medición y expresarlos. Pero lo que llamamos ‘medir’ es también determinado por una cierta constancia de los resultados de la medición”.¹ Dicho de otro modo, el acto de medir en cada caso, en tanto comparación de una dimensión desconocida con otra conocida, responde a un patrón consagrado por el uso. La permanencia de un determinado uso en el medir fija el criterio de medir. Por ejemplo, en el caso de longitudes cortas, el uso ha impuesto el patrón de medir en pulgadas, centímetros, en metros, yardas, varas y otros, según la forma de vida de los usuarios del lenguaje. En cambio, para las longitudes mayores, la constancia del uso también ha determinado patrones diferentes, según los usuarios, así tenemos leguas, kilómetros, millas y otros. De este modo, se genera por consenso el significado del acto de medir. En este consenso o acuerdo público, en el cual consiste el valor significativo del lenguaje, reside el criterio de verdad y falsedad, tal como muestra Wittgenstein. Obviamente, no se trata de *definiciones*, sino de algo previo a éstas; se trata del lenguaje mismo en el cual los hablantes o usuarios tienen que estar, necesariamente, de acuerdo para poder entenderse. De todas formas, lo que quiere decir es que el criterio de verdad está en relación con el carácter público del lenguaje, con la diversidad de los juegos del lenguaje, con los necesarios acuerdos o

¹ Subrayado del autor.

² Subrayado del autor.

³ WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*. 241.

consensos lingüísticos y con las formas de vida de los usuarios. En fin, acabamos siendo conducidos por Wittgenstein a un mundo relacional lingüístico, fuera del cual no existe la verdad, ni la razón, ni el sujeto. La razón no supera el acuerdo. La diversidad de los acuerdos hace estallar la unidad de la razón; es decir, deriva en una pluralidad de formas o modelos de racionalidad. Puesto que los acuerdos siempre son contextuales e, incluso, circunstanciales, una “razón universal” capaz de atravesar las formas de vida y los diversos juegos de lenguaje se hace impensable. De ser así la condición del lenguaje, el punto de partida “inconmovible” del método cartesiano se revela tan vulnerable como un cimiento de arena. En efecto, el “*cogito, ergo sum*” de Descartes no tiene significado alguno a menos que dicho “*cogitare*” (pensar) haya sido consensuado previamente, de modo que el uso del concepto de “*pensamiento*” sea lugar común para todos los participantes de la forma de vida respectiva. No hay alternativa; ésta es la única manera en que funciona el lenguaje. Sin embargo, el “*cogito*” cartesiano es el camino de búsqueda de un conocimiento axiomático dentro del propio sujeto; cosa que significa, de hecho, atenerse a un “lenguaje privado”. Dado que la idea de un lenguaje privado es incoherente, se sigue que el “*cogito*” como punto de partida de la certeza de nuestros conocimientos es absolutamente inconsistente.² La demolición wittgensteiniana del cogito cartesiano arrastra consigo a la epísteme de la modernidad. Siglos de pensamiento filosófico y de fundamentación filosófica de la ciencia asentados sobre el “*cogito*” quedan relativizados definitivamente por la idea de la diversidad de “juegos lingüísticos” anclados en igualmente diferentes “formas de vida”. No quedan más que los consensos o acuerdos lingüísticos dentro de cada ámbito vital. Lo contrario no puede ser sino la expansión estratégica de uno de estos acuerdos lingüísticos y/o formas de vida en detrimento de los otros.

¹ *Ibíd.*, 242.

² Cf. EDMODOS, D. & EIDINOW, J. *Op. Cit.*, p. 242.

Por otra parte, no es que no exista un lenguaje cuya forma lógica sea inmediatamente evidente, o un lenguaje figurativo del mundo.¹ Acontece que el lenguaje representativo de la realidad no es más que uno entre otros tantos usos que, de la misma manera que los demás juegos de lenguaje, remite a la forma de vida de sus usuarios. Los científicos, habituados al lenguaje lógico, solo alcanzan a percibir la dimensión lógica de la realidad. Los poetas ven las armonías, el encanto, o lo aterrador del mundo. Los músicos quien sabe habitan el mundo de los sonidos, de los silencios y de los ritmos. Y así, los artistas, en general, a través de otros modelos de lenguaje, toman contacto con las dimensiones más fluidas, caóticas e inestables del mundo. La realidad se hace accesible a nosotros por medio del lenguaje; o mejor todavía, la realidad es una construcción lingüística multiforme en la que habitan y se entienden los hablantes en el contexto de su respectiva forma de vida.

A partir de lo anterior no queda ni siquiera un solo paso para dar con la afirmación de que no existen lenguajes privados. Si el lenguaje en general, o más precisamente, si los juegos de lenguaje responden a las diversas formas de vida, queda fuera de orden la cuestión de eventuales lenguajes privados. Ni siquiera aquellas proposiciones que expresan las emociones individuales pueden considerarse privados. La idea de un lenguaje que solo una persona pueda comprender es inconsistente.²

En esta segunda fase, Wittgenstein compara los juegos de lenguaje a una caja de herramientas: las distintas palabras se asemejan a las distintas herramientas que se guardan allí. Del mismo modo que son diferentes los usos de las herramientas, así también son diversos los usos de las palabras, aunque, ciertamente, hay algunas semejanzas aquí y allá.³

Wittgenstein afirma, en el mismo aforismo, que la confusión surge por “la uniformidad de la apariencia de las palabras”⁴, tanto en el uso oral como escrito. Esto es así

¹ Cf. WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*. 108.

² WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 256, 257ss.

³ *Ibid.*, 11.

⁴ *Idem.*, 11.

especialmente en el uso filosófico.¹ Con esta idea, volvemos a la cuestión de la función de la filosofía, pues, anteriormente ya dijimos algo al respecto (cf. supra, p. 94). En efecto, el Wittgenstein II considera que la tarea de la filosofía es comprender las proposiciones, cosa que no significa desvelar lo que éstas figuran, esto es, comprender su referencia, sino más bien, observar la función que cumplen en un contexto dado. Mientras que en el *Tractatus* la función de toda proposición es apenas figurar un hecho, en las *Investigaciones filosóficas* dicha función es múltiple. En el *Tractatus* era relativamente simple indagar por el sentido de una proposición; bastaba interrogar por su referencia. La respuesta a esta pregunta coincidía con el sentido o sin-sentido de la misma. Comprender era, de esta manera, verificar la similitud de la forma lógica de una proposición y el hecho de su referencia. En las *Investigaciones filosóficas*, por el contrario, comprender no es cuestión de un análisis lógico, sino de una verdadera interpretación. Se trata de explorar la función que cumplen las proposiciones, razón por la que malentenderlas es una posibilidad harto frecuente. Así, pues, en el *Tractatus* la filosofía venía a ser sierva de la lógica o de la ciencia en general; en las *Investigaciones filosóficas*, en cambio, tiene una tarea independiente, pero, así mismo, relativa a lenguaje. A partir de estos presupuestos, el análisis filosófico de una proposición consiste en compararla con otras proposiciones a fin de dilucidar los problemas relativos a su comprensión.² Comparar una proposición con otras, tantas cuantas sea necesario para los efectos de su comprensión, significa que la comprensión, del mismo modo que el criterio de verdad, es una cuestión de acuerdo o consenso público. En esta dirección, ya nadie puede ser dueño de la verdad y de la comprensión.

Tal como dijimos líneas arriba, el problema que rondará a este punto de vista de la función de la filosofía es el malentendido de las proposiciones. ¿Cuál será el límite o regla de la comparación de una proposición con otras para declarar la plena comprensión de la misma?

¹ Cf. Idem.

² Cf. HARNACK, J. Op. Cit., 119.

¿Cuál será la medida de la comprensión? En el *Tractatus*, tal como lo dijimos reiteradamente, comprender era captar la forma lógica de la proposición. Una vez verificada esta operación analítica, no podía quedar margen para el malentendido ni por exceso ni por deficiencia. En las *Investigaciones filosóficas*, en cambio, el malentendido siempre aparece como una sombra que se proyecta sobre la comprensión. Se podrá llegar a la comprensión suficiente, pero nunca a la comprensión total de una proposición. Y aquí se abre espacio para la filosofía. La filosofía, en consecuencia, se presenta como el debate sobre los malentendidos lingüísticos. Los problemas filosóficos son problemas del lenguaje; esto es, problemas que surgen del desconocimiento de las diferencias entre los diversos juegos lingüísticos. Este el problema de la filosofía occidental. Ella no ha sabido reconocer la irreductibilidad de unos juegos lingüísticos a otros y, consiguientemente, sólo ha admitido como legítimos a unos pocos, tal como aparecen en el proyecto del positivismo lógico, en Russel y en Popper. El momento trágico de este ideal de un lenguaje perfecto identificado con la lógica y la ciencia es el *Tractatus*. El *Tractatus* representa la culminación de ese ideal; es su límite superior; pero también es su fracaso y su final. De ahí que las *Investigaciones filosóficas* sean la ruptura consciente con ese ideal de lenguaje lógico y matematizado. No dan continuidad a ninguna tradición filosófica, sino que su novedad es radical, en palabras de Harnack.¹

En todo caso, la pretensión filosófica de construir una teoría general que pueda dar cuenta de todos los “juegos de lenguaje” no puede ser sino el efecto de una “confusión” o de un locura. En este sentido, la filosofía tendría una función terapéutica.² Es una lucha contra los hechizos de nuestro lenguaje. Esa especie de encantamiento lingüístico surge como consecuencia del uso “no familiar” del lenguaje, el cual no es un defecto exclusivo de los filósofos profesionales, sino de todos nosotros. En cada uno de nosotros se hospeda un filósofo. Estamos condenados a la confusión lingüística. Es nuestra marca cultural.

¹ HARNACK, J. Op. Cit., p. 99.

² Cf. WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 255.

Terminaré este capítulo con una cita muy sugestiva de las *Investigaciones filosóficas*:

No debemos construir ninguna especie de teoría. No debe haber nada de hipotético en nuestras consideraciones. Toda explicación debe desaparecer y ser sustituida solo por la descripción. Y esta descripción recibe su luz, esto es, su finalidad, de los problemas filosóficos. Estos problemas no son empíricos. Se resuelven penetrando mejor en el modo de trabajar de nuestro lenguaje, esto es, examinándolo de tal modo que la intelección buscada se consiga en lucha contra el impulso de malentenderlo. Los problemas se solucionan no mediante nueva información, sino por la combinación de la que ya hace mucho tiempo es conocida. La filosofía es una lucha contra el embrujo de nuestra inteligencia por los medios de nuestro lenguaje.¹

¹ WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 109.

CONCLUSIONES

La presente investigación se mueve sobre el eje de la cuestión de la relación entre el lenguaje de la modernidad y los lenguajes simbólico-tradicionales. He denominado “**dualismo discursivo**” a dicho fenómeno lingüístico. El dualismo discursivo se constata por la presencia de diferentes modelos discursivos que concurren en las prácticas educativas, tanto en la escuela como fuera de ella. Este hecho ha sido denominado “dualismo discursivo” en razón de que todos estos modelos pueden ser agrupados en dos clases, al menos, divergentes; a saber, los lenguajes científicos, por un lado, y los religiosos y tradicionales, por otro. O, dicho de otro modo, los lenguajes denotativos y los lenguajes no referenciales. En el contexto sociocultural boliviano, el problema emerge a nivel de las relaciones de estos modelos lingüísticos. Es decir, en la instancia de la cotidianidad y de las actividades escolares formalmente programadas, estos lenguajes coexisten lado a lado sin intercambios significativos y sin problemas aparentes. Sin embargo, en la medida que se bucea en el *ethos cultural* de la sociedad boliviana, se puede observar que tal dualismo discursivo es fuente de la conflictividad y el desencuentro de los diferentes sectores étnico-sociales del país. A nivel estrictamente educativo, nuestra hipótesis es que el dualismo discursivo encuba consecuencias pedagógicas de fundamental importancia. Por ello, es necesario promover cuanto antes el encuentro de estos modelos discursivos. Y la única manera de avanzar en tal dirección es la

discusión. Este es el problema, y a seguir, nuestras conclusiones de la investigación llevada a cabo a fin de comprender mejor dicho problema.

1. Relación entre los lenguajes científico y simbólico-tradicionales en la escuela.

El modelo científico de lenguaje es hegemónico en la escuela. En realidad, la escuela es una de las instituciones más representativas del lenguaje de la modernidad. El lenguaje religioso y los lenguajes vinculados a las culturas originarias coexisten con el lenguaje científico en la escuela, pero son secundarios y subordinados a éste. Ningún otro lenguaje, a diferencia del científico, tiene status cognitivo en la escuela. Una de las formas de subordinación del lenguaje religioso consiste en la adaptación al método científico. De este modo, aparece como una disciplina entre otras, en los currículos tanto de la escuela pública como privada. Otra de las formas de esa misma situación se refleja en el reclamo religioso de un espacio en la escuela para aportar con valores morales a la educación; cosa que se traduce, lógicamente, en un servicio al sostenimiento y legitimación de la sociedad capitalista. Así como la ciencia es la fuente de conocimientos, la religión aparece como la donadora universal de valores. El problema, en este caso, es que al final de cuentas, la religión se adjudica el rol de árbitro y regla de las investigaciones científicas y del saber humano en su conjunto.

La subordinación de los saberes de las culturas originarias aparece cuando éstos son clasificados como conocimientos mágicos o precientíficos por el racionalismo occidental. Los conocimientos que no pueden dar razón de sí mismos mediante el método científico serían, pues así, inseguros. Sin embargo, estos saberes del sentido común provienen, esencialmente, de las culturas originarias y son de uso cotidiano, tanto en la población, digamos, “educada” como en los sectores sociales denominados “populares”. No hay como desdeñar su existencia y su contribución a la vida cotidiana, sobre todo cuando los beneficios de la tecnociencia moderna son negados a los estratos sociales empobrecidos.

La cuestión reside en que el lenguaje científico, de un lado, y el lenguaje religioso y los lenguajes de las culturas originarias, de otro, concurren en la actividad educativa acríticamente. Decimos, en consecuencia, que este dualismo discursivo plantea un problema tanto epistemológico como pedagógico. Así mismo, consideramos que la respuesta al problema epistemológico resuelve el problema pedagógico.

2. Intento de inversión de las relaciones discursivas en la escuela.

El gobierno actual, a través de una nueva reforma educativa, intenta trastocar las relaciones discursivas en cuestión. Proyecta desarrollar los conocimientos tecno-científicos modernos desde la cosmovisión de las culturas originarias. Esto implica, lógicamente, el predominio del discurso de las culturas originarias sobre el lenguaje de la modernidad occidental. Así mismo, promete una educación laica, sin embargo, también ofrece la promoción de los “valores propios”; cosa que significa el patrocinio de alguna forma religiosa en la educación. Tal como se puede observar, este proyecto educativo no contempla el debate o discusión entre los modelos discursivos en pugna, sino una inversión de las relaciones de los mismos desde una instancia política, y no a través de un proceso cultural y/o educativo.

De todas formas, por la resistencia que ha generado en la opinión pública, la propuesta gubernamental tiene la virtud de poner de manifiesto el grado de conflictividad y las contradicciones entre los modelos lingüísticos mencionados. Aparentemente, la sociedad boliviana quiere que las cosas queden como están. Es decir, no obstante el anacronismo y la incerteza de la información religiosa y de los saberes de las culturas originarias, estos deben seguir presentes en la escuela; la religión por su funcionalidad ético-moral, y los saberes ancestrales como vínculo con el pasado mítico de la comunidad social.

3. El dualismo discursivo como problema epistemológico.

La religión y los saberes de las culturas originarias reportarían una imagen incierta o ilusoria del mundo, por tanto, su presencia en la escuela interfiere con las verdades de la ciencia y con la formación científica del ser humano para la vida moderna. Esta idea de la supremacía del discurso científico sobre los demás es tributaria de la época colonial, que coincide con la emergencia de la modernidad occidental. En efecto, la modernidad europea se constituye tanto sobre la base de la explotación económica de las colonias como sobre el sentimiento de superioridad cultural europea frente a ellas. El espíritu colonial europeo ha permitido consolidar su cultura como la cultura universal, deslegitimando o destruyendo las culturas de los pueblos colonizados. Es así como el modelo de conocimiento de la racionalidad occidental, denominado científico, se autodefine como el único parámetro de la verdad. En consecuencia, la verdad aparece como una función del poder. En la actualidad, la hegemonía del conocimiento científico ha sido reforzada por su funcionalidad económica. Ni el discurso de los saberes originarios ni el religioso son eficientes o significativos en el ciclo de la producción económica y en el mercado, sino solamente el discurso científico.

4. El dualismo discursivo como problema pedagógico

Al asumir el paradigma epistemológico moderno, la escuela se convierte en agente de la sociedad moderna. Es el agente de la modernización de una sociedad atrasada por causa de los discursos religiosos y de las culturas originarias. Uno de los modelos frecuentemente propuestos para facilitar el rol civilizador de la escuela es el integracionismo. En este caso, la escuela se adapta parcialmente a las culturas originarias, adoptando las lenguas autóctonas, por ejemplo, para luego, conducir a los educandos a las formas de vida y patrones mentales de la cultura dominante. Otro de los modelos consiste en acoplar los conocimientos de las culturas originarias con los de la modernidad occidental en igualdad de condiciones. Esta es la

opción del actual gobierno boliviano. Las dos opciones de solución al problema pedagógico nos parecen improcedentes porque no entran en el debate epistemológico. En este sentido, antes que nada es impostergable la discusión de la validez universal del discurso científico moderno. De ahí que la pregunta que surge a estas alturas es: ¿Cómo superar el paradigma de la racionalidad moderna, de modo que emerja un nuevo horizonte epistemológico, en el que puedan caber el valor cognitivo y la identidad de los discursos de las culturas originarias?

5. La epísteme clásica de la modernidad y la crítica

Según Max Weber, la modernidad es un proceso que se caracteriza por una progresiva racionalización del mundo occidental, y que termina configurando tanto la organización de la vida social, así como las motivaciones y el modo de pensar y producir conocimientos del ser humano. Desde Renato Descartes hasta Emmanuel Kant ha sido formulado teóricamente el paradigma epistémico de la modernidad. Ya desde Descartes este modelo adquiere su típico sello eminentemente analítico racionalista. El positivismo no hace otra cosa que orientar esa capacidad analítica hacia la empiría. Pero será Kant el gran sistematizador de la racionalidad occidental. Con ello determina que la posibilidad del conocimiento empieza y acaba en el fenómeno. Es decir, conocemos el mundo tal como éste nos parece. La verdad última de las cosas se hace inaccesible a nuestro conocimiento; a penas queda la objetividad como meta de la ciencia. La sistematización kantiana legitima en forma unilateral el discurso científico de la modernidad. Desde el punto de vista de nuestra investigación, esto significa que las narrativas y saberes de los pueblos originarios carecerían de sentido gnoseológico. Por tanto, la respuesta de la epísteme de la modernidad a nuestra pregunta sobre un nuevo horizonte epistemológico que pueda cubrir los modelos cognitivos de otras culturas es negativa.

Ahora bien, el modelo epistémico de la modernidad nunca ha estado libre de la crítica. Aquí destacamos el análisis de los grandes maestros de la sospecha y de la teoría crítica. Marx,

por un lado, va exigir que tanto el sujeto como el objeto del conocimiento sean situados en el contexto de las relaciones sociales, pues, no existe un conocimiento al margen de la realidad social y sus conflictos. Nietzsche, en segundo lugar, denunciará la motivación de la ciencia moderna fundada en el poder, cosa que la aleja del sentido común. Finalmente, Freud mostrará la intransparencia de la mente humana causada por los deseos, las necesidades, los traumas y las neurosis. Tales afecciones psicológicas son congénitas, culturales, y no permiten a la razón humana reflejar la realidad en forma pura y objetiva.

A partir de la crítica de los tres grandes maestros de la sospecha, la concepción racionalista de la razón y del sujeto se hace insostenible. Lo otro de la razón siempre estará presente en la razón. No hay ni un sujeto neutro, ni una razón especular capaces de representar la realidad mediante conceptos “claros y distintos.” De cualquier manera, esta crítica se levanta en defensa de la razón, a fin de que la razón sea más racional.

La teoría crítica, por último, con las dos grandes guerras como telón de fondo, advertirá sobre la naturaleza dominadora y destructiva de la ciencia moderna. Sobre todo Adorno señala que en la estructura básica del conocimiento moderno ya se revela ese germen de violencia y dominación, sobre cuyo fundamento se levanta todo el edificio de la racionalidad moderna.

6. Wittgenstein contra la epísteme de la modernidad.

Tanto Russell como el positivismo lógico, Wittgenstein del *Tractatus* e incluso, Popper se mantienen en el horizonte de la Ilustración o razón moderna. La filosofía analítica iniciada por Russell fue aprontada a fin de extremar la precisión del lenguaje de la ciencia moderna. Por tanto, en el centro de este emprendimiento filosófico estaba la importancia del lenguaje. De ahí que la epistemología que, hasta entonces era la disciplina axial de la filosofía, pasa a ser sustituida por la filosofía del lenguaje bajo la premisa de que la razón

humana se halla atravesada por el lenguaje. Nuestro conocimiento del mundo no es más que una descripción lingüística del mismo. En todo caso, una de las grandes cuestiones planteadas por esta nueva corriente filosófica era la relación entre el lenguaje y el mundo. Para Russell y Popper, la verdadera importancia de la filosofía del lenguaje se ve en la aplicación de su método analítico a los problemas tradicionales de la filosofía y de la realidad, a saber, la naturaleza de la existencia, el conocimiento, la verdad, la política, etc. En cambio, Wittgenstein II, al volver su atención al lenguaje ordinario, descubre que los problemas de la filosofía son problemas del lenguaje, desbordando, con ello, la epísteme de la modernidad.

En efecto, la epísteme de la modernidad presupone una concepción del significado basada en el “nombrar”. Según este modelo, el sujeto del conocimiento es abstracto; se encuentra situado fuera de realidad cultural y socio-histórica. Presupone, así mismo, que el sujeto epistemológico posee una competencia lingüística a priori, concretizada cada vez que éste aplica los signos lingüísticos a las cosas, asignando, de este modo, un nombre a un significado ya preexistente; o dicho de otro modo, el significado de cada palabra viene dado por el objeto al cual ésta substituye. Las palabras adquieren significado cuando son utilizadas por el sujeto al nombrar las cosas. Consiguientemente, es el sujeto solipsista y abstracto que constituye el significado. En el aislamiento absoluto de su retiro filosófico, Descartes dio significado de existencia al acto de pensar. Desde entonces, el método cartesiano se convirtió en el paradigma del conocimiento moderno.

Esta teoría ignora que no existen “lenguajes privados”. Puesto que todo lenguaje es un hecho social, la base de referencia significativa son los diferentes contextos de uso relativos a las formas de vida de los hablantes. Con esta distinción, Wittgenstein opera un dislocamiento del sujeto epistemológico. Este ya no es el ‘yo cartesiano’, solipsista e indeterminado, con su conciencia depurada de todo rastro histórico; es, por el contrario, un sujeto plural e inevitablemente marcado por las prácticas sociales. De ahí que Wittgenstein II representa el

cuestionamiento más radical a la concepción racionalista del sujeto y del lenguaje. La primera consecuencia es que ahora la razón se descubre invadida por el lenguaje y las diversas formas de vida que constituyen su presupuesto insuperable. El lenguaje es límite de la razón. Y puesto que el lenguaje responde a las diversas formas de vida, con la razón acontece lo propio, esto es, ella responde a las diversas formas de vida determinadas por las culturas locales. La pretensión de universalidad de la cultura occidental comporta la intención colonialista de universalizar una sola forma de vida: la europea. La segunda consecuencia es el pluralismo epistemológico y la racionalidad diferenciada, según las múltiples formas de vida. La tercera consecuencia es que la pretensión de la unidad de la razón con una validez universal se hace definitivamente improcedente.

De este modo, el Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas* abre una ruta de superación del paradigma epistémico de la modernidad. Por esta vía es posible, así lo creemos, articular un horizonte epistemológico en el que el sentido común y los saberes de otras culturas adquieran un valor cognitivo y puedan, al fin, reencontrar su lugar en el proceso educativo del pueblo boliviano. Esto significaría, así mismo, que ya no tendríamos que hablar de “dualismo discursivo”, sino de múltiples “juegos lingüísticos” en la escuela, sin la pretensión de predominancia de uno de ellos sobre los demás. Todos ellos tendrían sentido independientemente de su funcionalización tecno-económica.

Juan Covarrubias C.
Piracicaba, febrero de 2007

BIBLIOGRAFÍA

- DESCARTES, R. *Discurso sôbre o Método*. HEMUS, São Paulo, 1972.
- COMTE, A. *Curso de Filosofia Positiva*. En Os Pensadores, Augusto Comte. Ed. Nova Cultura Ltda., São Paulo, 1996.
- NIETZSCHE, F. *El Gay Saber*. Ed. Bitácora, Madrid, 1973.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A historia dos homes*. In: Fernandes, F. (Org.), Marx e Engels. Editora Atica, São Paulo, 1989.
- WEBER, M. *Ensayo sobre sociología de la religión*, vol. I, Taurus, Madrid, 1983
- HANSON, R. N. et al. *Filosofía de la Ciencia y Religión*. Sígueme, Salamanca, 1978.
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-philosophicus*. Companhia Editora Nacional da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1968.
- *Investigações Filosóficas*. En Os Pensadores. Ludwing Wittgenstein. Ed. Victor Civita, São Paulo, 1979.
- HARTNACK, J. *Wittgenstein y la Filosofía contemporánea*. Ed. Ariel, Barcelona, 1977.
- EDMONDS, D. – EIDINOW, J. *O Atiçador de Wittgenstein*, Ed. DFL, Ró de Janeiro, 2003.
- DALMOLIN, G. F., *O Papel da escola entre os Povos Indígenas*. EDUFAC, Ró Branco, 2004
- GRABANER-HAIDER, A. *Semiótica y Teología*. Ed. Verbo Divino, Estela, 1976.
- BERGERP. – LUCKMANN, Th. *La construcción social de la realidad*. Amorortu Editores, Buenos Aires, 1979.
- FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. Ed. Matins Fontes, São Paulo, 1995.
- BACON, F. *Novum Organum*. En Os Pensadores, Francis Bacon. Ed. Victor Civita, 1976.
- SUMPF, J. et al. *Filosofía da Linguagem*. Ed. Livraria Almedina, Coimbra, 1973.
- MARDONES, J. M.^a *Posmodernidad y Cristianismo*. Ed. Sal Terrae. Santander, 1988.
- SOUSA SANTOS, B. *Un discurso sôbre as Ciências*. Ed. Afrontamento, Porto, 1977.
- MORIN, E. *Introudução ao Pensamento Complexo*. Ed. Instituto Piaget, Lisboa, 1990.
- ADORNO, Th. – HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1985.
- BERTEN, A. *Filosofía Social. A responsabilidade social do filósofo*. Ed. Paulus, São Paulo, 2004.
- FERRATER MORA, J. *Diccionario de Filosofia*. Ed. (Completar)
- IRIARTE, G. *Análisis Crítico de la Realidad*. Grupo Editorial Kipus. Cochabamba, 2004
- PEREIRA MOREIRA, J. *Texto de estudio de filosofía, 4º SEC.*, Grupo Editorial Kipus, 2004.
- SANTA BIBLIA. Sociedades Bíblicas Unidas, 1989.
- INVESTIGACIÓN DE CAMPO I, II, II. (Anexos en Xerox).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS DE BOLIVIA. *Anteproyecto: Nueva ley de Educación* (Xerox).
- LOS TIEMPOS. “*Propuesta no es definitiva*”, Los tiempos, Cochabamba, 19/07/06.
- “*Morales pide a la Iglesia respecto y debate para la Constituyente*”. LT, Cochabamba, 19/07/06.
- GRAMUNT DE MORAGAS, J. “*El Plan Babel*”. En Los Tiempos, Cochabamba, 20/07/06.
- CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Resumen Ejecutivo*, Xerox. La Paz, julio de 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)