

ph

PEDAGOGÍAS TRACTARIANAS: SENTIDO Y SINSENTIDO

NICHOLAS C. BURBULES - MICHAEL PETERS¹
UNIVERSITY OF ILLINOIS - UNIVERSITY OF GLASGOW

RESUMEN

El artículo presenta las implicaciones pedagógicas de la filosofía del *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein, así como una interpretación de los principales temas de esta obra. Se muestra que, a través de la influencia que tuvo el libro en la filosofía del Círculo de Viena, sus objetivos principales han sido ampliamente malinterpretados. Particularmente, se hace énfasis en los aspectos éticos y místicos del pensamiento de Wittgenstein, así como en sus tesis acerca de lo que no puede ser dicho sino sólo mostrado. Finalmente, se muestra que puede haber dos pedagogías en el *Tractatus*: una pedagogía del sentido -que hace énfasis en lo que puede ser dicho; y una pedagogía del sinsentido -que pone el énfasis en lo que sólo puede ser mostrado.

PALABRAS CLAVE

Wittgenstein, sentido, sinsentido, pedagogía.

ABSTRACT

This paper discusses the pedagogical implications of Wittgenstein's *Tractatus Logico-Philosophicus*, and an interpretation of the core themes of this book. It is shown that, due to the influence of Wittgenstein's ideas in the philosophy of the Vienna Circle, their principal aims have been widely misunderstood. In particular, the ethical and mystical aspects of Wittgenstein's thought, and his thesis about which cannot be said but only showed, are stressed. Finally, it is shown that there are two pedagogies in the *Tractatus*: a pedagogy of sense -that stresses what can be said; and a pedagogy of nonsense -that stresses what only can be showed.

KEY WORDS

Wittgenstein, sense, nonsense, pedagogy.

¹ Traducción del inglés por: Diana Hoyos Valdés. Recibido el 19 de Noviembre de 2002 y eptado el 24 de Enero de 2003.

El *Tractatus Logico-Philosophicus*, la audaz, brillante y finalmente trágica pieza maestra de la arquitectura filosófica, ocupa un lugar ambivalente en la historia de la filosofía y la cultura angloamericanas. Por una parte, fue la inspiración para el desarrollo del empirismo lógico y el verificacionismo del Círculo de Viena de Moritz Schlick, Rudolf Carnap, entre otros, y para el nacimiento de la filosofía analítica como una empresa distintiva, la cual apareció en una época de filosofía "científica" que buscaba eliminar los "sinsentidos" metafísicos. La audacia de la concepción que tenía Wittgenstein acerca de su propio proyecto, diseñado para crear una imagen completa de los orígenes del lenguaje, la verdad y la realidad a partir de las similitudes en la estructura lógica entre los pensamientos, las proposiciones y los estados de cosas en el mundo - todo en menos de 150 páginas- es notable. El hecho de que, a los ojos de muchos lectores, él tuvo éxito, es más notable aún. Y el proyecto mismo de buscar (literalmente) determinar lo que puede y lo que no puede ser dicho, otorga al argumento filosófico un alcance y una autoridad tales, que puede ser visto, a la vez, como arrogante, magistral, o absurdo.

Sin embargo, por otra parte, el *Tractatus* es la obra de la cual el propio Wittgenstein dijo, "muestra cuán poco se ha hecho cuando se han resuelto estos problemas". Es un libro que fue (a los ojos del propio Wittgenstein), fundamentalmente malinterpretado por Russell, su mentor, cuya Introducción debió anexarse al libro, como una especie de aprobación, antes de que Wittgenstein pudiera publicarlo (a pesar de que Russell no pudo resistirse a hacer comentarios como "Confieso que el libro me deja con cierta sensación de disgusto intelectual", y a pesar de que Wittgenstein la consideraba como una interpretación humillante y mal concebida de sus ideas (Monk, p. 183)). Es una obra

que fue leída exactamente en la dirección opuesta a los propósitos reales de Wittgenstein: mientras que el Círculo de Viena y otros pensaron que su objetivo era separar el ámbito adecuado del inadecuado para la actividad filosófica, delimitando las proposiciones que pueden ser verificadas mediante el contraste con el mundo empírico de aquellas que fueron denominadas 'sinsentidos', para Wittgenstein se trataba precisamente de aquellas cosas de las que uno no puede hablar proposicionalmente (ética, estética y religión), cosas que, según él, son las más importantes en la vida. En otras palabras, fue un libro cuyo éxito en el nivel de la argumentación constituyó una falla por lo que respecta al significado y valor existenciales. Tenemos pocas dudas de que ésta era la forma en que Wittgenstein mismo consideraba a su proyecto.

Nuestro propósito en este ensayo es proponer una nueva concepción del *Tractatus* como un importante trabajo en la filosofía de la educación. Mientras el legado verificacionista se debió a que el libro claramente ha desempeñado un papel central en la filosofía del siglo XX, particularmente para la escuela "analítica", nosotros deseamos destacar la importancia de los comentarios que Wittgenstein hace acerca de la enseñanza y del aprendizaje. Esta reapropiación creativa de Wittgenstein como un filósofo de la educación es parte de un proyecto más grande encaminado a mostrar el valor de sus observaciones acerca de la pedagogía, y la centralidad de esas iluminaciones para entender el significado y propósito del proyecto filosófico wittgensteiniano en su totalidad (no sólo en su fase primera, tractariana, sino especialmente en su trabajo posterior culminado por las *Investigaciones Filosóficas*).

I

El *Tractatus* es un libro extraño. Para ver por qué, uno necesita considerarlo simultáneamente a la luz de lo que *dice* y de lo que *muestra*. Esta distinción entre decir y mostrar es central para el proyecto tractariano. Para Wittgenstein, lo que podemos *decir* es lo que puede ser comparado y contrastado con el mundo o, como él mismo lo pone, "lo que es el caso". El mundo tiene una estructura lógica, y el pensamiento y el lenguaje tienen una estructura lógica: cuando intentamos expresar verdades acerca del mundo, creamos una

“pintura” en el lenguaje que tiene la misma forma lógica que el estado de cosas que pretende representar; la verdad reside en la ‘homología’ entre esta “pintura” y la estructura de la realidad (justo como cuando juzgamos otras pinturas, dice Wittgenstein, por la manera en que representan el mundo). Esta concepción claramente privilegia los usos científicos y empíricos del lenguaje, y es fácil pasar desde ella hasta la perspectiva “verificacionista” de Schlick y el Círculo de Viena: “El significado de una proposición es su método de verificación”.

Para el Círculo de Viena y otros cautivados por esta concepción radicalmente reduccionista del lenguaje, la lógica ofrece los parámetros reguladores para lo que puede ser propiamente dicho epistemológicamente, de una manera muy similar a como la gramática provee los parámetros reguladores para lo que puede ser dicho lingüísticamente. Acerca del resto, dice Wittgenstein, debemos permanecer en silencio. Ahora, ya hemos notado que este descubrimiento fue expresado por Wittgenstein con cierto pesimismo: dejaba por fuera de lo que puede ser dicho a las preocupaciones y sentimientos humanos más importantes. Para sus intérpretes, sin embargo, el libro fue asumido más como una directriz. La respuesta de Wittgenstein a esta interpretación es ambigua. Mientras que, ocasionalmente, se reunió con los miembros del Círculo de Viena, y estuvo involucrado hasta cierto punto en un proyecto con Friedrich Waissman para escribir un libro intitulado *Logik, Sprache, Philosophie* –una introducción a las ideas del *Tractatus* (Monk, p. 283)–, sus encuentros con el grupo estuvieron frecuentemente marcados por un resuelto silencio o, en otros casos, por declamaciones de la poesía mística de Rabindranath Tagore (Monk, p. 243). En otros casos, y progresivamente con el paso de los años, se rehusó a reunirse con ellos o a autorizar sus interpretaciones (y el proyecto con Waissman fue abandonado).

Anotamos aquí de pasada, junto con Hans Sluga y otros intérpretes contemporáneos de Wittgenstein, que su enfoque sugiere que, a pesar de la bifurcación ordinaria de la filosofía en las tradiciones “Anglo-Americana” y “Continental”, la influencia real de Wittgenstein, un modernista vienés quintaesencial, y de sus defensores en el Círculo de Viena (muchos de los cuales dejaron Austria para escapar hacia los departamentos de filosofía en Estados Unidos y Gran Bretaña, llevando consigo su nueva filosofía analítica y verificacionista), muestra que

no hay nada más "Continental" en la filosofía que la tremenda aspiración de reconstruir los usos del lenguaje, orientada por unos fundamentos sistemáticos y lógicos, y excluir otros usos (los metafóricos, los alusivos, los retóricos) como sospechosos o incluso ilegítimos.

Pero la visión de Wittgenstein de esta cuestión es mucho más compleja. Como él dice, el *Tractatus* consta de dos partes: lo que está escrito en el libro y lo que no ("Y precisamente la segunda parte es la más importante"). Más allá de su explicación de lo que puede ser dicho, advierte él mismo repetidamente, está lo que sólo puede *mostrarse*. Él fue agudamente consciente de que, al trazar una demarcación de los límites del lenguaje, se define un espacio positivo tanto como uno negativo; y más bien como su uso posterior del dibujo del "pato-conejo" de Jastrow, tal demarcación puede verse, o bien en términos de lo que contiene, o bien en términos de lo que queda por fuera. De hecho, la palabra 'límites' (*Grenzen*) aparece frecuentemente en el *Tractatus*, particularmente hacia el final, y a menudo con una connotación de restricción: "Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo", (5.6.) Esta actitud, junto con el tono peculiarmente inseguro del Prefacio escrito por Wittgenstein, le otorga al texto más un sentimiento de remordimiento que de logro -como si se hubiera inventado una fórmula infalible para obtener las jugadas ganadoras en cualquier posición posible del ajedrez, pero en el proceso se hubiera eliminado la incertidumbre misma y el misterio del juego que lo hacen atractivo. Esto se convirtió en la visión de Wittgenstein de la filosofía misma (y explica en gran medida su exilio autoimpuesto de Cambridge y su peripatética carrera media, como jardinero, arquitecto y profesor de primaria).

Y, así, esta gran obra de lógica está basada en una serie de antinomias y paradojas: de cómo articular y argumentar a favor de una concepción pura, formal, del lenguaje, pero en un lenguaje ordinario; de cómo señalar el reino de lo que no puede ser dicho, pero en un lenguaje en el que uno insiste que no sirve para expresar tales cosas; y de cómo involucrar a los lectores en un punto de vista radicalmente nuevo, cuando uno asume que no puede darse ningún argumento directo en defensa de tal punto de vista. Estas tres paradojas embrujan el *Tractatus* y, creemos, ayudan a formar una perspectiva distintiva sobre la educación.

II

En primer lugar, es más bien sorprendente, cuando se reflexiona sobre el asunto, que esta visión rigurosa y austera del lenguaje, la lógica y la realidad, descansa fundamentalmente en una metáfora: la teoría *pictórica* del lenguaje. Los escritos de Wittgenstein están repletos de metáforas, ejemplos, experimentos mentales y rompecabezas (de hecho, él dijo de sí mismo, "no creo que nunca haya yo inventado una línea de pensamiento... lo que yo invento son símiles nuevos" (CV, p. 19)). Pero es notable que en un libro que, por su mismo diseño estaba pensado para expresar su punto con el número mínimo, irreductible, de proposiciones necesarias para tal propósito; el cual fue revisado por Wittgenstein una y otra vez para darle el mismo tipo de simpleza libre de ornamentación que Adolfo Loos estaba pregonando en la arquitectura modernista de Viena; que intentaba expresar mediante su rigurosa notación decimal una estructura cristalina de pasos deductivos; es notable que en todo esto Wittgenstein llegara a los límites autoimpuestos de su lenguaje y descubriera que para explicar la *relación* crucial del lenguaje con la realidad, tuviera que elegir una alusión figurativa –la pintura. En pocas palabras, ¡incluso dentro del dominio de la expresión de lo que puede ser dicho, él tuvo que apoyarse en el tipo mismo de jugada lingüística que su propia explicación prohíbe!

Desde luego que Wittgenstein fue consciente de esta paradoja. De manera sorprendente, él intenta justificarla justo con una metáfora adicional: dice que su enfoque en el libro es como una escalera que es necesario subir, de tal forma que, una vez pasado el último escalón, se obtiene una visión privilegiada desde la cual tales escaleras se ven como defectuosas e innecesarias –una vez que ha servido su propósito, la escalera puede y debe ser tirada (6.54). Queremos resaltar que esto puede verse como un argumento *educativo*: que consiste en explorar la cuestión de cómo cambia el entendimiento. Tiene afinidades con (entre otras cosas) la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Pero, más significativo aún, sugiere que los medios del argumento y el cambio cognitivo son, deben ser, extra-rationales en sus junturas definitivas: que transmitir a alguien una forma alternativa de pensar acerca de las cosas (una nueva 'pintura', si se quiere), no es algo que en sí mismo

pueda ser llevado a cabo mediante un argumento. Es algo que no puede ser dicho, sino solamente mostrado. Y esto, a su vez, sugiere un límite para la definición de la instrucción directa: que ciertas conexiones sólo pueden ser indicadas oblicuamente, indirectamente, y que el aprendiz simplemente “quedará atrapado”, o no. Nada más puede ser dicho.

La segunda paradoja, mencionada atrás, es la convicción de Wittgenstein de que las preocupaciones humanas más importantes (la ética, la estética y la religión), pertenecen al reino de lo que no puede discutirse explícitamente (esto es, proposicionalmente). Para parafrasear, son cosas de las cuales, quizás, no podemos hablar, pero de las que debemos hablar. En realidad, como J. M. Keynes y otros señalaron con ironía, Wittgenstein nunca dejó de hablar de esos temas (e, invariablemente, de forma muy prescriptiva, con un tono que no admitía que se le contradijera). Sin duda que esto era parte de la fascinación y exasperación de tener a Wittgenstein como amigo. Filosóficamente, esto reflejaba con claridad, del lado de Wittgenstein, una convicción de que tales temas eran primariamente un asunto de práctica, no de discurso; que si significaban alguna cosa, dependían de cómo vive uno su propia vida, como un agente ético, como un espectador o creador de arte, y como un alma creyente. Él parecía sostener muy fuertemente que nadie podía ser convencido o persuadido de abrazar una forma de vida tal si uno no estaba ya predispuesto por su educación y experiencia a vivir así. Y esto no era sólo una reformulación del llamado tradicional a una fe más allá de la razón, sino una afirmación efectiva acerca de los límites del lenguaje y de –nuevamente, algo significativo para nuestros propósitos actuales – los límites de la educación.

Como producto de una educación aristocrática, en un hogar imbuido con una preocupación permanente (si no obsesiva) con la apreciación, financiación y creación de obras artísticas del más alto nivel, y con un sentido completamente rígido de lo moral y de las buenas maneras, Wittgenstein era absolutamente intolerante de cualquier cosa menor a la corrección, tanto con respecto a su conducta como con respecto a la de los demás. Sus comentarios sobre ética y arte, tanto en conversaciones privadas como (incluso más en estas otras ocasiones) en sus diarios privados, expresan un coherente desprecio por la actitud conformista

y convencional. Aquí también estaba siguiendo el espíritu del modernismo vienés, especialmente a través de la influencia de escritores tales como Karl Kraus y Otto Weininger (cf. Monk, pp. 16-25); y uno de los corolarios de esta tradición que Wittgenstein absorbió enteramente, es una especie de sentimiento antisemita, en la medida en que él asociaba "La condición Judía" con muchas deficiencias ("El Judío es una región desierta... Incluso los más grandes de entre los pensadores Judíos no son más que talentosos". CV, pp. 13, 18). Algo que nos dice mucho sobre la manera en que la más dura censura de Wittgenstein con respecto a la mediocridad o de la carencia de convicciones éticas, artísticas o religiosas, era aplicada por él a su propio caso (la anterior frase sobre los límites del talento Judío citada atrás, es seguida por el siguiente comentario: "Yo mismo, por ejemplo". CV, p. 18)), es que su propia familia —a pesar de algunas conversiones más bien *ad hoc* al catolicismo en algunas ramas familiares— tenía un trasfondo judío.

La tercera paradoja, estrechamente relacionada con las otras dos, es la misteriosa observación que hace Wittgenstein en el Prefacio, de que el libro sólo podría ser entendido por quienes "ya hayan tenido los mismos pensamientos que se expresan en él". Este sorprendente fragmento de pesimismo filosófico se sigue más bien directamente de sus creencias acerca de lo que no puede ser dicho, acerca de lo que significa para alguien "entrar en [un punto de vista]"², y acerca de la naturaleza del cambio conceptual radical. Se trata, nuevamente, de una tesis educativa. Sugiere que el propósito de la escritura filosófica de una naturaleza fundamental no es convencer o persuadir, sino crear una imagen de las cosas que otros, dada la serie correcta de intuiciones previas, podrían aprehender. Tal nueva imagen podría tener éxito en darle forma a pensamientos o ideas que todavía no se han congelado, o podría servir como la "escalera" mediante la cual otros llegan a reconsiderar sus propios supuestos desde un nuevo punto de vista. Más allá de esto, una obra filosófica, muy similarmente a una creación artística, debe expresar con convicción una versión de las cosas que sea personalmente convincente y no conformista. La última cosa que el creador debería tratar de hacer es explicar o persuadir a otros de cómo apreciar su obra. Esta postura explica la propia insistencia de Wittgenstein en que el *Tractatus* no debería contener *explicaciones*, y su casi perverso rechazo

² Corchetes añadidos por la traductora.

a intentar corregir las malinterpretaciones de Russell (¡en la introducción misma de su propio libro!) y de los filósofos del Círculo de Viena, cada uno de los cuales seleccionó del *Tractatus* aquellos elementos que reforzaron sus propias preconcepciones, dejando de lado o ignorando justamente aquellos elementos que el propio Wittgenstein consideraba como más centrales para sus propósitos. Pero sintiéndose constreñido tanto por su inflexible personalidad –que uno quisiera clasificar como la actitud de un hombre muy *joven*, que confunde la intransigencia con la integridad y el absolutismo con la conducta fiel a principios– como por sus propias conclusiones filosóficas acerca de lo que no puede (no debe) ser dicho, se sintió aterrado al ver que un texto que él mismo consideraba como una enunciación inequívoca y absolutamente conclusiva de su visión de la filosofía, era tomado, más allá de su control, como un manifiesto de principios que él sólo aceptaba en parte. De ahí que su mismo éxito representara una victoria trágica, propia de Sísifo.

III

A nuestro juicio, esas tres paradojas constituyen, tácitamente, una pedagogía tractariana distintiva –o, más precisamente, dos pedagogías más bien contradictorias. La primera podría denominarse “una pedagogía del sentido”; la segunda, “una pedagogía del sinsentido”.

Una *pedagogía del sentido* podría resumirse muy bien mediante una frase del *Oxford Companion to Philosophy*:

Los profesores enseñan dos cosas: cuáles son los resultados de la investigación, y cómo obtener unos nuevos. Los profesores de filosofía desean encontrar y transmitir verdades filosóficas y, más importante aún, la destreza para separar tales verdades del absurdo y el sinsentido.

Hay algo más bien platónico (en distinción con lo socrático) acerca de esta visión de la educación. Uno de los aspectos centrales, más atractivos, de la visión educativa de *La República* es su suposición de que muy

poco o nada puede hacerse para mover el entendimiento de la gente común ("los hombres de la caverna", podría decirse), ya agobiados con las ilusiones de la *doxa* y de las formas convencionales de pensar típicas del "sentido común". Incluso la persona extraordinaria, el filósofo, sólo puede atisbar la verdad parcial e intermitentemente (en esta vida). Para criar una futura generación con el sentido adecuado del orden de las cosas, es necesario empezar con un comienzo fresco, construyendo verdades (y también algunas "mentiras piadosas") desde el principio, con un estricto sistema de censura para prevenir que las ideas corruptoras, las falsedades o controversias, compliquen el asunto. Estrictamente hablando, no hay forma de traducir los términos del entendimiento correcto al agrietado y tosco lenguaje ordinario.

Claramente, hay algo de esta visión en el *Tractatus*, en uno de sus aspectos. Un lenguaje puramente tractariano no podría introducirse en el uso ordinario, ni por la persuasión ni por un *fiat*. Reveladoramente, Wittgenstein enfrenta este problema como una cuestión acerca de la enseñanza:

El método correcto de la filosofía sería propiamente éste: no decir nada más que lo que se puede decir, o sea, proposiciones de la ciencia natural –o sea, algo que nada tiene que ver con la filosofía–, y entonces, cuantas veces alguien quisiera decir algo metafísico, probarle que en sus proposiciones no había dado significado a ciertos signos. Este método resultaría insatisfactorio para la otra persona –no tendría el sentimiento de que le enseñábamos filosofía–, pero sería el único estrictamente correcto (6.53).

Esta imagen de la enseñanza es, desde luego, algo más que 'insatisfactoria'; es patentemente imposible en la práctica y, además, auto-contradictoria (puesto que uno tendría que emitir más que las proposiciones de la ciencia natural para poder demostrar la carencia de sentido de ciertas proposiciones). De ahí que uno nunca podría adquirir la meta de enseñar un lenguaje puramente tractariano a un hablante ordinario *sólo mediante el uso de un lenguaje tractariano puro*.

Más bien, como en el caso de Platón, uno sólo podría establecer tal régimen comenzando con una generación de niños y no enseñándoles más que un lenguaje tractariano (asumiendo, desde luego, que cualquier ser humano actual podría vivir una vida completamente cercada por tales restricciones). Este prospecto utópico nos invita a especular sobre los motivos que tenía Wittgenstein para asumir la enseñanza en una escuela elemental en la siguiente fase de su carrera; una vocación en la que fracasó sorprendentemente (Monk, cap. 9; Bartley, pp. 94-116).

Esta es una visión de la pedagogía decididamente no-socrática, si se entiende por el método socrático un intercambio dialéctico que *conduce* al aprendiz a una nueva comprensión. Uno no puede abandonar el lenguaje ordinario en la comprensión de sus limitaciones; ni en la comprensión de la demarcación entre sentido y sinsentido; ni en la disciplina de dejar sin decir "aquello de lo que no podemos hablar" (7.0). En resumen, la pedagogía del sentido falla como pedagogía en sus propios términos.

IV

Para apreciar la significación educativa de una "pedagogía del sinsentido", uno debe comenzar con la idea de que la expresión 'sinsentido' no tiene el mismo significado para Wittgenstein que el que adquirió en otros contextos. 'Sinsentido' no necesariamente significa estúpido, absurdo o sin valor: para Wittgenstein, se trata más bien de un término técnico para designar áreas del lenguaje y la comprensión a las cuales simplemente no se les aplica la categoría de 'sentido'. Para Wittgenstein, el sentido (*Sinn*) de una proposición es lo que hace posible que ésta represente un estado de cosas, un hecho. Los enunciados que no intentan representar la realidad, por tanto, carecen de sentido. Las proposiciones de la lógica, por ejemplo, que son de central importancia para el *Tractatus*, son 'sinsentidos'. Lo mismo ocurre con la ética, la estética y la religión, como se discutió atrás. Y lo mismo ocurre, de hecho, con muchos de los propios enunciados de Wittgenstein a través del libro:

Mis proposiciones esclarecen porque quien me entiende las reconoce al final como absurdas, cuando a través de ellas –sobre ellas– ha salido fuera de ellas. (Tiene, por así decirlo, que arrojar la escalera después de haber subido por ella). Tiene que superar estas proposiciones; entonces ve correctamente el mundo. (6.54).

Y, así, vemos que puede haber un sinsentido útil –indispensable, en realidad.

Estos temas, junto con la cuestión sobre los límites de un lenguaje tractariano puro, se vuelven más claros cuando los argumentos son transformados en reflexiones sobre pedagogía. “Sinsentido útil” es una noción *pedagógica*. Es a partir del punto de vista de la enseñanza-aprendizaje que podemos reconocer la utilidad del ‘sinsentido’, como en los maravillosos textos de Lewis Carroll: sinsentidos de los que uno puede aprender. Con esto retornaremos a las tres paradojas discutidas atrás.

Una de las maneras en que el sinsentido es pedagógicamente útil puede verse en la metáfora de la ‘escalera’ discutida previamente: a menudo es necesario utilizar en el proceso de enseñanza varios medios, incluyendo tipos de enunciados que son, estrictamente hablando, inconsistentes con los objetivos que uno está tratando de alcanzar. No hay una ruta directa, ninguna ruta perfecta, internamente consistente, para llegar allí. En el caso de Wittgenstein, esto significa, entre otras cosas, el valor de usar metáforas y símiles para elucidar y justificar un lenguaje que (supuestamente) puede existir sin tales elementos. Más generalmente, esto puede significar que uno debe elegir supersimplificaciones que son, estrictamente hablando, no-verdaderas; o también hacer alusiones que meramente señalan la idea que uno está intentando comunicar; o apelar a mecanismos retóricos que, en otros contextos, podrían considerarse engañosos o inapropiados. Dentro de los confines de un lenguaje tractariano puro, es imposible explicar tales usos del lenguaje, o su necesidad. Es parte de la sabiduría de la obra de Wittgenstein el que reconozca la parcialidad de esta imagen. Aún así, es un descubrimiento no advertido por algunos de los seguidores del Tractatus.

Una segunda forma en la que el sinsentido es pedagógicamente útil pertenece al importe de lo que Wittgenstein quiere decir cuando dice, como fue citado atrás, que "Tiene que superar estas proposiciones; entonces ve correctamente el mundo". Hay un misticismo penetrante que infunde e informa las proposiciones finales del Tractatus. En este pasaje y en otros hay a menudo una afinidad con el Budismo Zen, cuyas enseñanzas descansan en el *koans*: preguntas breves y paradójicas ("¿Cuál es el sonido de una única mano que aplaude?" es el más conocido), o anécdotas y aforismos oscuros, los cuales, al ser escuchados, permiten al iniciado entrar sutilmente en un nuevo plano, más elevado, de entendimiento. Es el reconocimiento del sinsentido como tal, y de la futilidad de imponer cierto tipo de comprensión a cualquier enunciado, el que permite este tipo de trascendencia. Wittgenstein, creemos, alude a algo similar aquí.

No compartimos la concepción de Wittgenstein sobre lo místico (*das Mystische*); pero hay algo que puede aprenderse de las reflexiones sobre el reino de *lo que no puede ser dicho*. En cualquier intercambio comunicativo, hay mucho que no puede decirse: uno no tiene las palabras para decir o explicar; o el lenguaje de uno es diferente del otro; o uno está silenciado o incapaz de hablar del asunto. Si aceptamos el reino del sinsentido, de lo que puede ser comprendido, para demarcar enteramente tales intercambios, entonces muchas cosas de importancia simplemente quedarán sin ser dichas (y sin ser aprendidas). La pedagogía del sinsentido nos pide considerar el valor pedagógico de los aforismos, los rompecabezas (*puzzles*), las paradojas y aporías; los momentos mismos en los que algo extraño nos sorprende y debemos entonces considerar no sólo lo que no entendemos, sino también *por qué* no entendemos.

Avanzando en esta idea un paso más, uno podría reflexionar sobre el valor pedagógico del *silencio* mismo: de la pregunta no resuelta (o no planteada), de la palabra no traducida, del participante que no habla, de los intersticios, de los espacios que hay *entre* lo que se dice. Aquí tenemos realmente el reino del sinsentido, donde el sentido (en el sentido de Wittgenstein) es imposible porque el lenguaje mismo desaparece. Desde luego, este silencio puede tomarse como significando cualquier cosa, o nada: puede verse o experimentarse como una falla o una pérdida de tiempo. ¿Cómo, entonces, puede constituir un momento de enseñanza-aprendizaje? (Silencio).

Una tercera forma en la que el sinsentido puede ser pedagógicamente útil se refleja en el otro lado del aforismo de Wittgenstein: lo que no puede ser dicho, pero sólo puede ser *mostrado*. Una dimensión subestimada de la escritura de Wittgenstein es su preocupación de toda la vida por cuestiones de forma, no sólo como un estándar estético, sino como un medio indispensable para articular sus ideas *representándolas de una manera particular*. Hay más ejemplos de esto de los que podemos discutir aquí, pero un ejemplo ya ha sido mencionado: es la estructura decimal del Tractatus. En el nivel inmediato, uno ve que eso connota un arreglo ordenado, jerárquico, de ideas discretas entre sí, pero ligadas con la misma precisión y objetividad que la relación entre los números que denotan la sección 5.2 y las subsecciones 5.21 y 5.22. Hay suposiciones *implícitas* dentro de esta forma de organización acerca de la secuencia, de los niveles relativos de generalidad entre secciones y subsecciones, y de su interdependencia lógica: tal organización es representada (mostrada) pero no afirmada o defendida (dicha). Esta apoteosis y purificación de la forma esquemática, la cual es familiar para muchos de nosotros desde la escuela, también *despliega* la forma misma como una convención de escritura, haciéndonos conscientes de las presuposiciones acerca de la lógica que están latentes en tal convención.

Pero adicional a esta organización ramificada de las ideas, similar a la de un árbol, el Tractatus también nos presenta (como lo hace una buena parte de los textos de Wittgenstein) un mapa hipertextual, rizomático, de asociaciones que corren de manera paralela a lo largo del texto. Por ejemplo, ¿cómo debemos entender las siguientes proposiciones (separadas casi por el libro completo), en su relación mutua?

El mundo es todo lo que es el caso. (1.0).

El mundo es independiente de mi voluntad.

(6.373).

El sinsentido de la forma, de la composición, de los contornos ordenados o de los bricolajes rizomáticos, como ocurre con las otras clases de sinsentido discutidas aquí, presenta al lector/audiencia/aprendiz un rompecabezas acerca del que debe pensar (no decimos 'resolver'), y presenta ideas de una manera que no puede ser explicada o hacerse completamente explícita sin destruir el beneficio educativo mismo que se busca, mediante la prescripción de una manera particular de desenredar el rompecabezas, en lugar de permitir que

el lector/audiencia/aprendiz trabaje en él. Y, desde este punto de vista, entre más grande sea el número de maneras alternativas igualmente satisfactorias de trabajar o pensar acerca del rompecabezas, entonces mejor.

Ahora bien, no sería razonable esperar que toda la pedagogía debería construirse como una pedagogía del sinsentido; eso sería tan autodestructivo como una pedagogía completa del sentido. Pero lo que nos muestra el enfoque de Wittgenstein en el *Tractatus* es que un enfoque de la enseñanza que carezca por completo de una pedagogía del sinsentido sería seriamente incompleto. Tendría sus límites, sin ninguna manera de hacer conscientes a los estudiantes de cuáles son tales limitaciones. Permanecería enredado en el dominio de los hechos, sin crear una oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre cómo llegan tales cosas a convertirse en *hechos*, o sobre aquellos asuntos humanos que no pueden ser discutidos como *hechos*. Omitiría áreas enteras del aprendizaje que no pueden ser enseñadas explícitamente, sino que son fundamentalmente una cuestión de "entrar en", y que a menudo sólo pueden ser descritas en términos de "entrar en". En este dominio, las herramientas de la pedagogía llegan a ser aquellas que no pueden garantizar un resultado: rompecabezas y paradojas, aforismos y aporías, escaleras y vínculos implícitos, metáforas y mapas; y, finalmente, incluso el silencio. Tales herramientas no pueden ser evaluadas en términos estrechamente teleológicos; ellas sólo crean las condiciones de una posibilidad.

REFERENCIAS

- BARTLEY, W. W. (1985) *Wittgenstein*, Lasalle, IL: Open Court.
 JANIK, A. & TOULMIN, S. (1973) *Wittgenstein's Vienna*, New York: Simon and Schuster.
 MONK, R. (1990) *Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius*, New York: Penguin.
 WITTGENSTEIN, L. (1980) *Culture and Value*, Chicago: University of Chicago Press.
 ——— (1961) *Tractatus Logico-Philosophicus*, New York: Routledge and Kegan Paul. Las traducciones del *Tractatus* se hicieron con la edición castellana de Alianza Editorial.