

Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía

Alfredo Veiga-Neto *

Traductora
Olga Marín

... porque no hay nada igual en sí mismo...
(Nietzsche. *La gaya Ciencia*, § 111)

La representación panorámica permite la comprensión, que consiste precisamente en ver las conexiones. De ahí la importancia de encontrar y de inventar articulaciones intermedias.
(Wittgenstein. *Investigaciones filosóficas*, § 122)

Diferencia y Nietzsche

En la actualidad, pensar la diferencia se ha convertido en un imperativo ineludible. Como en ningún otro momento de la Historia, cada vez nos enfrentamos más y más con la anisotropía del mundo. La cuestión no se resume a saber *si* y *cómo* el mundo es cada vez más heterogéneo, o si las diferencias son incluso más comunes. Lo que quizás importa más es que el mundo nos parece cada vez más heterogéneo, con el resultado de que actuamos y nos movemos de acuerdo con esa representación que nos hacemos de él. Unas veces nos sentimos perturbados con esa diferencia, otras veces indignados al ver la diferencia transformarse en desigualdad, a veces estupefactos por nuestra dificultad para lidiar con ella, a veces desanimados por nuestra incapacidad para cambiar tal estado de cosas. Aunque hayamos dejado atrás el gastado sueño moderno de construir un mundo isotrópico –y, que por el contrario, incluso elogiemos la notable y creciente visibilidad e importancia que asumen los diferentes– no hay manera de renunciar al deseo de vivir en un mundo en el que tales diferencias no se transmuten en crueles desigualdades.

Muchas son las teorías y perspectivas filosóficas, sociológicas y psicológicas invocadas para entender la diferencia y para hacer frente a esta extraña sensación de creciente diferencialismo, en un mundo globalizado de modo tan desigual y tan injusto. En el ámbito de la educación esto es de suma importancia, sobre todo teniendo en cuenta que, al mismo tiempo en que gran parte del ethos de este campo apunta en un sentido prospectivo, los paisajes sociales parecen cada vez más borrosos, con un futuro incierto, incluso sombrío. Fue en gran medida provocado por la diferencia entre el "¡tenemos que cambiar!" y el "¿qué y cómo [hacer] para cambiar?" que florecieron con algunas importantes contribuciones pedagógicas (teóricas y prácticas) en las últimas décadas. No cabe duda de que las más difundidas de estas contribuciones se situaban –y es evidente: todavía se sitúan– a la izquierda del amplio espectro político. Sin embargo, se está propagando una corriente todavía poco difundida, en mi concepto

muy prometedora y que ha tenido alguna resonancia muy productiva en nuestro país, que tiene su mayor exponente en el perspectivismo relativista de Friedrich Nietzsche.

De hecho, en línea con el creciente interés por el pensamiento de Nietzsche que se observa en las últimas décadas, han sido cada vez más frecuentes los estudios que tratan de extraer de la obra nietzscheana nuevos elementos para considerar los problemas sociales y educativos y que afligen a la mayoría de nosotros. No es necesario hacer aquí un inventario de lo que se ha producido entre nosotros, pero debemos mencionar las recientes contribuciones en este campo, que casi siempre directamente toman al filósofo como referente mayor. Me refiero en particular a los libros escritos y/o organizados por Larrosa (1998, 2001 y 2002), por Rago, Orlandi y Veiga-Neto (2002), por Larrosa y Pérez de Lara (2001), por Larrosa y Skliar (2001) y a los diversos artículos que componen el expediente "Diferenças" en el número 79 de la revista *Educação e Sociedade* (CEDES, 2002). Estas referencias son apenas una muestra de los escritos que se renuevan cada año: se está redescubriendo a Nietzsche para la Educación, no sólo en artículos dispersos, sino que varios autores de inspiración nietzscheana –cuyos ejemplos más significativos son Foucault y Deleuze– están siendo estudiados y utilizados en el campo de la Educación.

En este contexto, a mediados de 2002, preparé algunas de las posibilidades que nos ofrece Foucault, a partir de Nietzsche, para pensar la diferencia en el campo de la educación, con el fin de dirigir la discusión en el Seminario de la UNICAMP [Universidad Estadual de Campinas], organizado por Regina Maria de Souza y Silvio Gallo, durante el segundo semestre del año. Más concretamente, me ocupé del candente tema actual de la *exclusión social del diferente* y de su *inclusión en y por la escuela*, de acuerdo con algunos movimientos progresistas pedagógicos. Propuse como base para mi debate un capítulo de un libro y dos artículos que había escrito recientemente en este campo (Veiga-Neto, 2001a, 2001b y 2002). Igualmente, me apoyé en las herramientas conceptuales que Foucault había tomado de Nietzsche y que había desarrollado principalmente en el eje de sus investigaciones genealógicas. Fue durante el desarrollo de estos acontecimientos que se me presentó otro personaje.

La llegada de Wittgenstein

Comienzo haciendo un breve informe metodológico, a fin de dejar claras las razones que me llevaron a buscar articulaciones que no tenía previstas cuando comencé a preparar el material para el debate en el seminario. Este informe sirve también como un ejemplo de la naturaleza circunstancial del desarrollo de una investigación. Incluso cuando se eligen de antemano las perspectivas teóricas, los autores, los instrumentos metodológicos y el *corpus* de una investigación –elementos con los que construimos nuestros problemas, formulamos nuestras preguntas, y llegamos a algunas respuestas, que a su vez plantean nuevas preguntas–, es durante el proceso de investigación que se pueden abrir posibilidades hasta ese momento impensadas y tal vez más excitantes. Y como todos sabemos, nuevas

A. Veiga-Neto, O. Marín / Nietzsche y Wittgenstein:
herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía

oportunidades sólo se perciben como tales si estamos abiertos a lo nuevo, atentos a lo inusitado e insatisfechos con lo que tenemos.

A medida que organizaba el material para el seminario en la UNICAMP, me fui dando cuenta de que otro filósofo parecía surgir entre los resquicios de mis argumentos y que se me presentaba cada vez más, con mucho que decir sobre la diferencia. Eran cosas que se mezclaban con lo que yo estaba tomando tanto de Foucault, como –y principalmente– de Nietzsche. De esta manera, la filosofía de Ludwig Wittgenstein –con quien ya me estaba relacionando desde hacía aproximadamente diez años– y en particular la que desarrolla en la segunda fase de su vida, se fue inmiscuyendo y tomando su lugar junto a lo que yo inicialmente tomara sólo de Nietzsche y de Foucault. Y, en todo caso, lo que yo tomaba de Foucault eran herramientas que éste, a su vez, había aprendido con Nietzsche.

De alguna manera, esto sonaba un poco extraño. Después de todo, Friedrich Nietzsche y Ludwig Wittgenstein son filósofos que aparentemente tienen poco que ver el uno con el otro. No sólo porque pertenecían a tradiciones filosóficas muy diferentes, sino también porque vivieron en diferentes épocas y se ocuparon de problemas filosóficos (a primera vista) diferentes. Esto explica en parte los relativamente pocos estudios que tratan de articular el uno con el otro, si se tiene en cuenta la rica literatura que se ocupa de cada uno de ellos por separado, así como la bibliografía que relaciona cada uno de ellos con otros que se consideran intelectualmente próximos –como, por ejemplo, Heidegger, Schopenhauer, Foucault, Russell, James, o Frege¹.

Pero basta mirar con atención para ver que hay varios puntos en común entre Nietzsche y Wittgenstein: la formación filosófica un poco tardía y fuera de las normas vigentes en la época en que vivieron, las personalidades poco comunes y las biografías atormentadas e inseparables de la obra que produjeron, así como las preocupaciones con los dilemas planteados por la Ilustración y por la misma Modernidad. Además de estos puntos, si consideramos el segundo Wittgenstein, estas aproximaciones se incrementan: la forma de escribir, un entendimiento sobre el lenguaje que iba en dirección opuesta a lo que entonces era común en la Filosofía, la completa negación de la metafísica, el ethos crítico intransigente.

De esta manera, decidí retomar el Wittgenstein que ya me había sido útil cuando había examinado el *movimiento pedagógico por la interdisciplinariedad* en nuestro país, a la luz de la arqueología y la genealogía de Foucault (Veiga-Neto, 1996). En aquella ocasión, me apoyé en conceptos centrales en las *Investigaciones Filosóficas* (Wittgenstein, 1979, 1987) –tales como *similitudes de familia*, *juegos del lenguaje*, *representación y significación por el uso*– para mostrar el carácter radicalmente contingente de aquel movimiento y su articulación con las relaciones de poder que se originaban desde la transformación disciplinar, una transformación que propongo situar en la primera mitad del siglo XVI.

¹ Aquí es preciso hacer una observación: en Brasil, merece destacarse el capítulo de Mauro Lúcio Condé –*Nietzsche e Wittgenstein: semelhanças de família*– en el libro *Assim falou Nietzsche* (Condé, 1999).

A. Veiga-Neto, O. Marín / Nietzsche y Wittgenstein:
herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía

En otras palabras, lo que más me interesaba en ese momento eran las contribuciones de Wittgenstein al cambio en nuestra comprensión sobre lo que llamamos *lenguaje*. Se trataba de un cambio denominado *giro lingüístico* y que nos llevó a hablar no sólo de *lenguaje* –como si hubiera una entidad coherente a la que pudiéramos dar ese nombre– sino de *lenguajes*, o mejor aún, de *juegos del lenguaje*. Era justamente por esto que yo lo asociaba con Foucault y lo acercaba a Nietzsche.

Casi una década después, y ahora en el ámbito de las discusiones sobre la diferencia, me pareció productivo abrir un espacio para Wittgenstein, sobre todo por su pragmatismo y su rechazo a la metafísica. Es decir, permitirle hablar para articularlo con algunos de los estimulantes debates de inspiración nietzscheana que varios autores cercanos a nosotros –por ejemplo, Larrosa, Skliar, Mèlich, Souza, Gallo y Hopenhayn– vienen realizando en el campo en el que la política y la poética de la diferencia se cruzan con la Educación².

Juntos...

No trataré propiamente de mostrar y analizar las similitudes entre las filosofías del autor de la *Genealogía de la moral* y del autor de las *Investigaciones filosóficas* por sí mismas, en lo que tales filosofías, en cuanto filosofías, tienen de articulables entre sí. Mi único interés es tratar de combinarlas en los puntos que interesan, como si fuesen herramientas para pensar un poco más la diferencia y la Pedagogía³. Este "pensar un poco más" apunta al sentido introductorio de este texto; después de todo, lo que consigno aquí son sólo algunas notas, algunas sugerencias para futuros desdoblamientos y articulaciones que puedan ser más cuidadosos y refinados.

Estas herramientas se encuentran en el contexto del lenguaje⁴. El punto en el que dichas herramientas se articulan entre sí –o tal vez mejor: el eje de la articulación en la que se encuentran– es el entendimiento común, en Nietzsche y en Wittgenstein, de que el lenguaje es insuficiente, es decir, no da cuenta del mismo⁵. Esto se debe a que sólo se puede hablar en él y de él desde el interior del mismo, de modo que al no existir otro lugar de dónde hablar que no sea un lugar de lenguajes –porque hablar ya es una actividad del lenguaje, ya es del orden de los propios lenguajes– no es posible ir más allá.

De inmediato se desprenden dos consecuencias complejas de este "no poder ir más allá": en primer lugar, la imposibilidad de fundamentar justificada y concluyentemente el lenguaje; en segundo

² Para conocer más sobre estas interesantes discusiones, véase: Larrosa (1998, 2002), Skliar (2002), Larrosa y Skliar (2001), Mèlich (2001), Souza y Gallo (2002), Hopenhayn (1997, 2001).

³ Estoy utilizando Pedagogía como el conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que, en la articulación entre poder y saber, informan y conforman la Educación moderna.

⁴ A pesar del giro lingüístico de *lenguaje* a *lenguajes*, ya mencionado, continuaré adoptando de modo general en este texto la palabra en singular.

⁵ Sobre la problemática cuestión de la (in)suficiencia del lenguaje, véase Veiga-Neto (2003a).

lugar, el *sinsentido* de la traducción perfecta. En la medida en que ambas son interesantes para los debates sobre la diferencia y sobre la Educación, veamos cada consecuencia más de cerca.

La imposibilidad de la fundamentación concluyente

Mucho antes de que Hans Albert hubiera formulado su famoso trilema⁶, Nietzsche y Wittgenstein ya habían demostrado por otras vías la incapacidad de la fundamentación concluyente del lenguaje. Y porque está relacionada con el lenguaje, esa imposibilidad es, digamos, general.

De acuerdo con ambos autores, todo sentido está dado por el lenguaje –incluso el sentido que se da al propio lenguaje– para concluir que no hay manera de llegar a algún punto que sería su fundamento concluyente y al mismo tiempo saber que llegamos allí. Aunque parece extraño o paradójico, podemos decir que si sabemos que llegamos a algún lugar es porque ese no es el último lugar. En el límite, Nietzsche dice "¿cómo puede un instrumento criticarse a sí mismo, si apenas puede utilizarse a sí mismo para realizar la crítica?" (Nietzsche *apud* Braidia, 1994). En el límite, Wittgenstein dice: "la filosofía no debe, en modo alguno, dar cuenta del uso efectivo del lenguaje; en último caso, sólo puede describirlo. Consecuentemente, tampoco puede fundamentarlo" (Wittgenstein, 1979, p. 56).

Aunque esta comprensión ya estaba clara para Nietzsche desde un texto de su juventud –*Sobre verdad y mentira en sentido extra-moral*, de 1873– sólo toma cuerpo a lo largo de toda su obra. En *Genealogía de la moral*, el filósofo se ocupa ampliamente en deconstruir el lenguaje como una mediación privilegiada entre nosotros y el mundo –porque a las cosas no corresponden necesariamente palabras⁷– y nos muestra el carácter constitutivo y arbitrario del lenguaje. Pero tal deconstrucción no es hecha por el lenguaje en sí, es decir, no se dirige privilegiadamente al lenguaje; la deconstrucción se realiza como una necesidad metodológica, como una operación para alcanzar otro objetivo: la moral. En otras palabras, para Nietzsche, la deconstrucción del lenguaje es un medio de deconstruir la moral. En consecuencia, al mismo tiempo que el filósofo asesta un potente golpe al lenguaje en cuanto representación de la cosa o de la esencia de la cosa, derrumba la incuestionabilidad de los valores morales, una vez que tales valores son tradicionalmente establecidos, justificados y tomados como verdaderos por medio del lenguaje.

De esta manera, la deconstrucción nietzscheana tiene una doble cara: por un lado, es del orden de la lingüística; por el otro, es del orden de la moral. En cualquier caso, rechaza la metafísica. Y lo hace por

⁶ El trilema desarrollado por Albert (1968) para demostrar la imposibilidad de la fundamentación concluyente (porque no hay cómo justificar el propio fundamento) es sintetizado por Apel de la siguiente manera: o (1) una fundamentación "conlleva a un regreso al infinito –como ya los mitos de los orígenes del mundo, para quien persiste el problematizador; o (2) ella lleva al círculo lógico en que aquello que debe ser fundamentado ya es utilizado en la propia argumentación: o (3) ella se ve llevada a interrumpir dogmáticamente el regreso fundacional, declarando como evidente e intuitivo una así llamada fundamentación concluyente" (Apel: 1993, p.306). En todo caso, a pesar de la ilusión (1), del esfuerzo (2) o de la violencia (3), nada es fundamentado...

⁷ "¿Las designaciones y las cosas se recubren? ¿Es el lenguaje la expresión adecuada de todas las realidades?" (Nietzsche, 1996, p.55)

razones morales –lo que no significa, por supuesto, que él haya actuado por razones morales o moralizantes, sino que el objeto de su crítica es la moral y que él usa la razón para deconstruir la moral...

Por otro lado, lo que origina la crítica que Wittgenstein hace del lenguaje en las *Investigaciones filosóficas*, es su descubrimiento de que todo lo que había hecho hasta entonces, en el *Tractatus Lógico-Philosophicus*, había sido producido por una imagen equivocada que provenía de su comprensión anterior del lenguaje. En los párrafos 109 y 115 de las *Investigaciones filosóficas* (Wittgenstein, 1979, p.54) afirma que hasta entonces había permanecido preso y encantado por el lenguaje que, en vano, había intentado definir y fundamentar. En su concepto, su mayor error fue centrar su primera obra en la famosa pregunta metafísica "¿qué es el lenguaje?", en la creencia de que era posible responder a la pregunta "¿qué es eso?". Ahora, desencantado, descubrió que, además de ser imposible contestar esa pregunta, tampoco tiene sentido, porque "al filósofo no le corresponde hacer preguntas sobre esencias metafísicas del tipo '¿qué es...?', pero le corresponde analizar cómo se utilizan esas expresiones..." (Condé, 1998, p.91). Y eso es porque es necesario redireccionar "las palabras de su empleo metafísico a su empleo cotidiano" (Wittgenstein, 1979, p.55), una vez que aquello "que está oculto no nos interesa" (id., p. 57). Cuanto más nos apegamos al logos, estamos más hechizados por el supuesto poder del logos, formulamos más preguntas que generan malentendidos y, a falta de respuestas, somos presas más fácilmente de la extraña sensación de inseguridad, de incompletud y de impotencia del lenguaje.

Así vemos que también Wittgenstein destruye la metafísica, no sólo porque la ataca –al igual que Nietzsche– sino también porque la deja de lado. Y esto se hace no a través de la moral –al igual que Nietzsche– sino por medio de la lógica. Y al abandonar la metafísica, Wittgenstein la deja vacía. Y al hacerlo, no quiere perder más tiempo con la búsqueda de un superconcepto, abarcador y totalizador, que nos diría, después de todo, *lo que es realmente* el lenguaje –o cualquier otra cosa, como por ejemplo, la diferencia. A propósito, en este punto es notable su cercanía con Nietzsche, para quien "sólo por el olvido puede el hombre, alguna vez, llegar a suponer que posee una 'verdad' en el *grado anteriormente designado*" y "la 'cosa en sí' (esto sería precisamente la verdad pura, sin consecuencias) es, también para el formador del lenguaje, completamente inasible y *ni siquiera algo que valga la pena*" (Nietzsche, 1996, p.55, el énfasis es nuestro).

Si para Nietzsche lo que sabemos y decimos sobre el mundo y las cosas que lo forman siempre es una cuestión de perspectiva –es decir, cómo tal o cual perspectiva no sólo establece *cómo* podemos pensar, sino que también informa *lo que* podemos pensar–, para Wittgenstein, todo lo que sabemos y decimos es siempre una cuestión pragmática –es decir, cómo este o aquel modo de vida constituye o genera significados en su propio desarrollo vital. En ambos, lo que importa es la vida, esa pulsación en constante mutación, en lugar de la metafísica o cualquier otra cosa que se supone pueda estar más allá de la vida...

A. Veiga-Neto, O. Marín / Nietzsche y Wittgenstein:
herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía

Creo que es precisamente en este punto donde las articulaciones entre el perspectivismo nietzscheano y el pragmatismo wittgensteiniano son más productivas para pensar la Pedagogía fuera del marco platónico y judeo-cristiano en el que sus idealizadores modernos la construyeron y mantuvieron. Tales articulaciones "desmetafisican" la Pedagogía. Y esto significa retirarla del lugar sagrado, más o menos seguro y previsible –y ahora gastado–, en el que se mantuvo durante los últimos cuatro o cinco siglos, y lanzarla a este mundo, como algo que es de este mundo (Veiga-Neto, 2003a). Como argumentaré a continuación, esto plantea retos a la vez difíciles y prometedores.

Con Nietzsche, decir que la Pedagogía es de este mundo significa que todo lo que pensamos, decimos y hacemos –en términos pedagógicos (como un caso particular, entre otros casos)– no es una copia de un supuesto ideal que estaría ubicado en otro supuesto mundo. Por lo tanto, Nietzsche desacraliza la Pedagogía; y desacralizando la pedagogía, le da un nuevo impulso. Esto no tiene nada que ver con la cuestión de saber cómo predicaba Nietzsche sobre la Educación, ni de saber lo que pensaba acerca de las instituciones educativas de su tiempo; esto tiene que ver más bien con la cuestión de saber lo que nosotros podemos hacer, en materia de educación, a partir de la detonación que él hace del lenguaje y de la propia metafísica.

Con Wittgenstein, decir que la Pedagogía es de este mundo significa decir que fueron y son algunas formas de vida las que nos llevaron a pensar y a decir que la Pedagogía es o debería ser esto o aquello. Y si *pensar* y *decir* están en el plano de las prácticas, en el contexto de la vida misma, es posible, entonces, pensar otros pensamientos, decir otros decires. Aquí, también Wittgenstein desacraliza la Pedagogía; y al hacerlo, también la revigora. Está claro que aquí tampoco importa lo que en realidad Wittgenstein pensaba sobre las cosas del mundo de la Educación; lo que sí interesa, es lo que podemos hacer con él y a partir de él.

En cualquier caso, nos enfrentamos a nuevos desafíos que vislumbran la posibilidad de otra Pedagogía. Continúo insistiendo: una Pedagogía es profana porque pertenece a este mundo... Y como es profana, nuestro trabajo es enorme y peligroso: no hay a quién recurrir para hacerla funcionar, ni a quien culpar cuando no funciona como lo queremos. Para utilizar la imagen que Richard Rorty propone a los filósofos y a la Filosofía en general (Rorty, 1988), tal Pedagogía profana deberá contentarse con ser *edificante*, es decir, constantemente actualizada, inquieta y reactiva, pues reconoce –como cualquier otro saber y cualquier otra práctica deben reconocer– que no hay ningún gancho en el cielo ni un final feliz para ella. Estamos solos y sueltos en el espacio y en el tiempo. Para algunos, el *contentarse* podrá sonar como un *consolarse*; pero para mí, tomo el *contentarse* como una celebración apaciguadora, pues es la naturaleza edificante de dicha Pedagogía que hará de ella una serie de conocimientos y prácticas que formen sujetos que tengan la "sabiduría práctica necesaria para participar en una conversación" (Rorty, 1988, p.288). Por lo tanto, será mucho más difícil que la comunicación y la propia práctica pedagógica "degeneren en indagación, en programa de investigación y alcancen el camino seguro de una ciencia"

(ib.); será mucho más difícil, por último, que la propia educación promueva "el congelamiento de la cultura [y, en consecuencia] la deshumanización de los seres humanos" (id., p.292).

El sinsentido de la traducción perfecta

Decir que no se puede fundamentar justificada y concluyentemente el lenguaje equivale a decir, como lo he señalado, que no podemos sustraerlo de sí mismo. Así, incluso si fuera posible pensar en metalenguajes, siempre serían sólo lenguajes. Y más que eso, no podemos pensar en el (gran, único y último) metalenguaje, es decir, no hay cómo pretender un lenguaje totalizante, definitivo y completo, un lenguaje que estuviese por encima –y, por lo tanto, por fuera– de todos los demás.

Es de esta imposibilidad que se desprende la imposibilidad de la traducción general perfecta, ya que una perfecta identidad entre dos palabras, frases o conceptos pertenecientes a dos lenguajes diferentes –o a dos lenguas diferentes, o a dos formas diferentes de vida, o a dos culturas diferentes, lo que en este caso es todo lo mismo– implica necesariamente el paso intermedio por un mismo plano, un plano común a ambos lenguajes. Se puede entender este plano común como un puente que se establecería entre dos lenguajes diferentes. Y puesto que estos lenguajes están inmanentemente conectados a formas de vida diferentes, este puente tendría que ser una forma de vida completa y estable –o al menos funcionaría como si lo fuera. Del mismo modo, el puente tendría que ser una cultura completa –o funcionaría como si lo fuera. De todos modos, como el puente sería una cosa de este mundo, tendríamos que pensar en una región del mundo que fuese completamente isotrópica...

Así pues, ¿qué sentido existe en la actualidad en pensar en un puente grande, único y concluyente? ¿En una Cultura grande, única, y concluyente? ¿En una forma de vida grande, única y superior? ¿En una lengua de todas las lenguas?

Por supuesto, se puede argumentar, como algunos lo hacen, que incluso siendo imposible *el* (gran, único y concluyente) metalenguaje –puente, Cultura o forma de vida–, talvez fuese posible pensar en *algunos* metalenguajes, regionales y localizados. De este modo, cada uno de ellos se ubicaría no a medio camino entre dos lenguajes, sino por encima de ellos, en una posición privilegiada que se establecería como un terreno común para ambos. Surge ahora un argumento que plantea algo como: "está bien... aceptemos que no existe un gran, único y concluyente metalenguaje, pero ¿será que no puedo admitir siquiera un metalenguaje menor que esté por encima de por lo menos dos lenguas?". Para responder a esta pregunta, Nietzsche tiene poco que decir, pero si lo combinamos con Wittgenstein, se puede dar una respuesta negativa.

La respuesta está en la misma línea de lo discutido anteriormente. Ahora, si aceptamos que los lenguajes no descansan sobre ninguna esencia, estaremos aceptando, *ipso facto*, que no comparten, –ni entre ellos mismos, ni con nada más– ninguna sustancia. Pero entonces, ¿cómo sabemos cuándo estamos

A. Veiga-Neto, O. Marín / Nietzsche y Wittgenstein:
herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía

frente a algo que llamamos lenguaje? Wittgenstein responde: porque hay una serie de similitudes de familia que convenimos en llamar lenguajes... Lo único que puede decirse de común entre ellos es que son juegos, o quizás mejor, que funcionan como juegos. Pero entonces, alguien podría argumentar que es precisamente el carácter de juego del que todos comparten la llamada sustancia que se encuentra en el fondo de todos los lenguajes; mientras que otros se preguntan si no existiría un gran juego de todos los juegos. En respuesta a esto, Wittgenstein es bastante claro: "Vemos una complicada red de similitudes, que se involucran y se cruzan entre sí" (Wittgenstein, 1979, p.39), pero nunca se puede decir, con precisión, que hay algo común a todos los juegos. Cuando nos enfrentamos a un juego, podemos decir que "este es un juego"; no sólo no se pueden trazar con anticipación los límites de lo que es un juego, tampoco se puede limitar completamente cualquier juego. Lo único que puede hacerse frente a un juego es decir "esto y otras cosas semejantes las llamamos juego" (id., p. 40). Lo único que puede compararse son casos análogos a partir de sus similitudes y diferencias, y esto se hace en la práctica, en función del contexto en el que se desarrolla determinada forma vida. No se puede "caracterizar mejor estas similitudes que con la expresión 'similitudes de familia', pues así se envuelven y se cruzan las distintas similitudes que existen entre los miembros de una familia" (id., p. 39). Una vez más, lo que importa aquí no es una supuesta sustancia metafísica que quedaría fuera de las cosas de la vida en su desarrollo práctico, que quedaría fuera del propio lenguaje, porque "no hay nadie allá afuera, allá afuera falta el aire" (id., p. 52). Lo que importa es ese propio desarrollo práctico, que es múltiple y contingente, al que, como hemos visto, Wittgenstein dio el nombre de formas de vida.

En forma similar, Larrosa y Skliar (2001, p.18) afirman que "no existe el lenguaje, por ende, tampoco la posibilidad de la traducibilidad generalizada", ideas derivadas de la negación de Babel, un antibabelismo promovido por filósofos y filólogos y que sirvió para la formación de los Estados modernos y todavía sirve para su mantenimiento.

El mundo es babélico, no porque como seres humanos tengamos alguna incapacidad innata para manejar el lenguaje. Tampoco se trata de pensar que el problema de la intraducibilidad total se deriva de alguna propiedad comunicacional, de algún ruido de fondo inherente al sistema en que se da la comunicación o de alguna entropía en el puente que conecta las dos partes interesadas. Más que imposible, la intraducibilidad es un *sinsentido*: el propio planteamiento carece de sentido. El mundo se presenta babélico para nosotros porque extrañamos su discontinuidad y su diferenciabilidad. Es decir, "el giro lingüístico nos demuestra que el babelismo –lingüístico o cultural, que es casi lo mismo– no es exactamente un *problema*, sino más bien el nombre que atribuimos al estado en que el lenguaje se da para nosotros" (Veiga-Neto, 2003b). Además, "es un giro porque justamente lo que parecía tan problemático no pasa de ser un estado del mundo, mientras que lo que parecía ser el estado del mundo no pasa de ser sólo una invención, una idea inventada, una idea que un día fue perfectamente idealizada..." (id.).

Un poco más...

Cualquier pregunta directa sobre la diferencia es menos interesante de lo que parece. En primer lugar, una pregunta como "¿cuál es la diferencia?" remite a la vieja pregunta "¿qué es eso?", revelando así el encantamiento en que nos dejamos aprisionar por el propio lenguaje con que lidiamos y contestamos preguntas. En segundo lugar, por ser radicalmente contingentes, las formas de vida no se repiten y están cambiando constantemente, de modo que tal vez lo máximo que se pueda decir sea simplemente: la diferencia es el nombre que damos a la relación entre dos o más entidades –cosas, fenómenos, conceptos, etc.– en un mundo cuya disposición es radicalmente anisotrópica. De este modo, la diferencia está ahí. Así, tal vez sea el caso de sólo utilizar intransitivamente el verbo ser, simplemente diciendo: *la diferencia es*. Con esto, el "problema de la diferencia" se traslada al "problema de la identidad": lo que, entonces, me parece más interesante, importante y productivo es cambiar el registro y preguntar por qué estamos siempre buscando criterios que actúen como denominadores comunes y planos comunes, que nos permitan decir que esto es idéntico a aquello o, por lo menos, similar a aquello. En cuanto a las prácticas sociales, –y específicamente en el campo de los saberes y prácticas pedagógicas– creo que preguntas del tipo "¿qué empeño es este de agrupar?", "¿cuáles poderes y saberes correlacionados se activan por este deseo de agrupar?" y "¿qué efectos se derivan de este deseo de agrupar?" podrían ser más útiles que simplemente decidir *a priori* que se debe o no se debe terminar con la diferencia.

Así pues, de la articulación Nietzsche-Wittgenstein se puede aprender una lección adicional: el pensamiento genealógico sobre la diferencia implicará utilizar nuestros instrumentos de análisis no propiamente sobre la diferencia, sino en sus inmediaciones. Es allí donde se encontrarán las condiciones de posibilidad para que todo un conjunto de formas de pensar y prácticas correlacionadas –que, al mismo tiempo que agrupan, separan; que incluyen pero también excluyen– se estableciesen de forma aparentemente tan natural y provocasen los efectos que causan en la actualidad.

Para continuar...

Cuando advertí que este texto tenía, entre otras cosas, la finalidad de proponer sugerencias para futuros desdoblamientos, pensé terminarlo sin una conclusión. Así que lo que sigue son sólo algunas provocaciones que, por ahora, quedan en suspenso y a la espera de quien quiera sacarlas adelante, a partir de la articulación establecida entre Nietzsche y Wittgenstein. Considero que son bastante obvias sus implicaciones educativas:

1. Si traducir es cruzar un puente, lo que pueden hacer los que están en un lado es invitar a los que están del otro lado para que atraviesen el puente y vengan de visita.

2. Así pues, la traducción evitaría volverse o *asimilación* de una forma de vida por otra, o *exclusión* de una forma de vida por otra.

3. El puente no funciona como un vaso comunicante, porque las partes involucradas no se identifican, es decir, ni se igualan, ni se homogeneizan.

4. Al cruzar el puente, los significados llegan al otro lado transformados; no porque se hayan transformado en sí mismos –para ser otros significados allá...– sino porque del otro lado del puente las formas de vida y las correlaciones entre los juegos del lenguaje ya son otras, de modo que los significados también serán otros.

5. ¿Cuáles son las posibilidades –y quizás los beneficios– de conectar lo que se discute aquí con el "principio" de la inconmensurabilidad expuesta, entre otros, por Thomas Kuhn?

6. Incluso estando siempre en un solo lado del puente, nunca se está en aquella situación tranquila que ha sido idealizada como "el ser en su morada", porque todo lo que nos rodea es diferencia. Pero incluso sabiendo que es así, nos podemos dejar cautivar –controladamente, si es posible...– por el logos, para que la sensación de inseguridad, incompletud e impotencia del lenguaje no se transforme en nihilismo.

7. ¿Cómo pensar las situaciones que se suelen denominar *intercultural*? ¿La existencia de interculturales contradice lo que se ha argumentado aquí? O, por el contrario, ¿lo confirma todo? En este segundo caso, entonces, deberíamos pensar una intercultural entre las culturas A y B, no sólo como AB, sino como algo más, es decir, como una tercera cultura –en este caso mejor representada por I.

Mi invitación es para que se continúe la conversación y para que se construyan y se crucen nuevos puentes...

Referencias bibliográficas

- Albert, Hans. *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: TU, 1968.
- Apel, Karl-Otto. Fundamentação última não-metafísica? En: STEIN, Ernildo & Boni, Luís A. *Dialética e liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1993. p.305-326.
- Braida, Celso R. A crítica do conhecimento em Nietzsche. En: Türcke, Christoph (org.). *Nietzsche: uma provocação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994. p.33-42.
- CEDES, *Educação e Sociedade*, a.XXIII, n.79, 2002. p.11-13.
- Condé, Mauro Lúcio L. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Anna Blume, 1998.
- _____. Nietzsche e Wittgenstein: semelhanças de família. En: Pimenta Neto, Olímpio & Barrenechea (org.). *Assim falou Nietzsche*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999. p.38-54.
- Hopenhayn, Martín. *Después del nihilismo: de Nietzsche a Foucault*. Barcelona: Andrés Bello, 1997.
- _____. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. En: Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.255-268.
- Larrosa, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- _____. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

A. Veiga-Neto, O. Marín / Nietzsche y Wittgenstein:
herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía

- Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Larrosa, Jorge E Pérez De Lara, Nuria (org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Mêlich, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação poética. En: Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.269-280.
- Nietzsche, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- _____. *A genealogia da moral*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, sd.
- Rago, Margareth; Orlandi, Luiz B. L. & Veiga-Neto, Alfredo (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- Rorty, Richard. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- Skliar, Carlos B. *Y si el otro no estuviera ahí?* Madrid, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- Souza, Regina M. & Gallo, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. Campinas: CEDES, *Educação e Sociedade*, a.XXIII, n.79, 2002. p.39-63.
- Veiga-Neto, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, Tese de Doutorado, 1996.
- _____. Incluir para excluir. En: Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p.105-118.
- _____. Incluir para saber. Saber para excluir. Campinas: *Pró-Posições*, v.12, n.3 (36), nov. 2001b. p.22-31.
- _____. De geometrias, currículo e diferenças. Campinas: CEDES, *Educação e Sociedade*, a.XXIII, n.79, 2002. p.163-186.
- _____. Tradução e diferença. *Anais do Seminário "Pesquisa Políticas da Subjetividade e Práticas de Diferença em Educação"* (UFPEL), 2003a.
- _____. Cultura, culturas e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, 2003b. no prelo.
- Wittgenstein, L. Investigações Filosóficas. En: _____. *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.
- _____. *Tratado Lógico-Filosófico e Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

* Alfredo Veiga-Neto es Doctor en Educación. Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Luterana del Brasil. Profesor invitado del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur. Profesor Titular (jubilado) del Departamento de Enseñanza y Currículo de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur.

Alfredo Veiga-Neto
Rua Botafogo 620 ap.502
90150-050 - Porto Alegre, RS
Brasil tel-fax: + 55 51 32334420
alfredoveiganeto@uol.com.br