



Antanas Mockus (m.g), Jorge Charun (m.g), Luz Marina Caicedo, José Granes (m.g)

Wittgenstein y la pedagogía en el enfoque del grupo Federici

• Resumen

En este artículo, luego de una presentación del filósofo Ludwig Wittgenstein, se analiza la manera como el «grupo Federici» alude al aporte que este filósofo hace para resolver la relación enfrentada entre el conocimiento escolar y extraescolar.

La idea de «juegos de lenguaje» es elaborada para mostrar su riqueza en orden a disolver el problema de la discontinuidad entre la cultura local y la cultura académica.

El autor reseña los dos primeros capítulos del libro «Las fronteras de la escuela» y expresa algunas críticas a la manera como el grupo plantea la noción de pedagogía y el uso descontextualizado del concepto «Juegos de lenguaje», que en modo alguno se puede inscribir en una explicación acerca de la razón universal como fundamento de la pedagogía.

Finalmente, se presentan aspectos importantes de la filosofía de L. Wittgenstein, para pensar la pedagogía y la didáctica.

• **Abstract** (Traducido por David Atwood)

In this article, after a presentation from the philosopher Ludwig Wittgenstein, the manner in which the Federicci Group alludes to the contribution that this philosopher makes toward resolving the confrontational relationship between scholarly knowledge and extra-curricular knowledge is analyzed.

The idea of “language games” is elaborated on to show its rich value in resolving the problem of discontinuity between local and academic culture.

The author reviews the first two chapters from the book, “Las Fronteras de la Escuela”, and expresses criticisms as to how the group establishes the notion of pedagogy, and the decontextualized use of the “language games” concept. The author contends there is no way their views can be explained within the universal rationale that pedagogy was founded upon.

Finally, important aspects of Wittgenstein's philosophy for thinking about pedagogy and teaching are presented.

• **Résumé** (Traducido por Janeth Ma. Ortiz)

D'abord, cet article présente le philosophe autrichien Ludwig Wittgenstein. Ensuite, l'auteur fait l'analyse des deux premiers chapitres du livre du Groupe Federici “*Las fronteras de la escuela*” (Les frontières de l'école). Il analyse la manière dont ce groupe se réfère à l'apport de Wittgenstein pour résoudre la relation entre la connaissance scolaire et la connaissance parascolaire. Le groupe élabore l'idée de “jeux de langage” pour montrer son importance dans la solution du problème de discontinuité entre la culture locale et la culture scolaire. Après, l'auteur critique la notion de pédagogie utilisée par le groupe et l'usage du concept de “jeux de langage” hors contexte, car celui-ci ne peut aucunement s'inscrire dans une explication sur la raison universelle en tant que fondement de la pédagogie. Enfin, on présente des aspects importants de la philosophie de L. Wittgenstein pour penser la pédagogie et la didactique.

Wittgenstein y la pedagogía en el enfoque del grupo Federici

Alfonso Tamayo V.¹

Palabras clave: Juegos de lenguaje, cultura escolar, cultura extraescolar, códigos restringidos y elaborados, paradigma, significado como uso, acción comunicativa, racionalidad **Key Words:** *Language games, scholastic culture, nonscholastic culture, restricted and elaborate codes, paradigm, meaning as usage, communicative action, rationality.*

A pesar de que Ludwig Wittgenstein (L.W.) fue maestro de escuela y profesor de la Universidad de Cambridge, no se ocupó directamente de la pedagogía. Pero en la medida en que su obra revoluciona por entero la filosofía contemporánea, «disolviendo» algunos de sus problemas tradicionales, inaugurando el llamado «giro lingüístico», encontramos en su filosofía potentes consecuencias para pensar la pedagogía, la didáctica y la enseñanza (1).

No se trata de fundamentar la pedagogía en la filosofía, sino de mirar sus relaciones mutuas ya que, si para L.W. la filosofía es «análisis del lenguaje» desde su lógica y su gramática y también desde su

¹ Profesor Universidad. Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Dirección del autor:
corpogen@trauco.colomsat.net.co

uso y su pragmática, este objeto de conocimiento es abordado también desde la pedagogía que se pregunta por el por qué del lenguaje en la estructuración del conocimiento en el alumno, en la construcción de su identidad cultural y en su relación con las ciencias y los saberes; pero sobre todo en la importancia de la comunicación y sus procesos para la socialización del niño y para la comprensión del mundo.

L.W. filósofo austríaco (1889-1952)*(2) con dos etapas bien marcadas en su desarrollo filosófico, sostiene que la mayoría de los problemas no son más que malos entendidos del lenguaje y que es allí, en el lenguaje, donde tenemos que aguzar el análisis para descubrir el sin sentido y aclarar el significado. No se puede pensar sin lenguaje porque pensar es manipular símbolos, nos dice; con lo cual toma partido por una de las dos corrientes en los que se debate hoy la relación pensamiento-lenguaje-realidad(3).

En la primera etapa L.W. escribe su obra TRACTATUS LOGI- CO-PHILOSOPHICUS (TLP) en 1918, en la cual busca abordar desde la lógica simbólica el análisis del lenguaje para encontrar la forma general de la proposición y la estructura de todo enunciado posible. Esta pretensión, compartida con B. Russell, que llevó a la construcción de tablas de verdad para analizar conjuntos de proposiciones y que partía de una metafísica que consideraba el mundo como dividido en hechos reductibles a hechos atómicos, que a su vez eran combinación de elementos simples, entró en crisis pocos años después de la publicación del TLP cuando L.W. decide retirarse de la filosofía y convertirse en maestro de escuela durante algunos años. Sin embargo, el TLP fue aprovechado por el Círculo de Viena, un grupo de filósofos de la ciencia, con Neurath a la cabeza, que se dedicaron a fundamentar el conocimiento científico en la experiencia y a utilizar la lógica y la matemática para expresarla.

Estos «empiristas lógicos», como se les llamó, planteaban que el criterio de cientificidad era el método de verificación y que la verificación de un enunciado era su confrontación con el hecho empírico (4).

Por conversaciones con su discípulo Francisco Ramsey (5) y por otras confrontaciones con el economista italiano P. Sraffa y con los

matemáticos de la época, así como por su reflexión acerca de la psicología de la Gestalt, además de su fracaso como maestro en los pueblos más olvidados de Austria, L.W. regresa a Inglaterra en 1929 con una nueva concepción que para muchos difiere totalmente de la primera, pero que nosotros consideramos como una nueva manera de abordar los mismos interrogantes acerca del sentido y significado del lenguaje.

Es en esta segunda época, o en el llamado «segundo L.W.» cuando en los «Cuadernos azul y marrón», plantea la idea de la existencia de los «Juegos de Lenguaje» y que no tiene caso buscar un lenguaje ideal o la estructura esencial de todo lenguaje, ni mucho menos pensar el significado de una palabra únicamente como su correspondencia con el objeto por el cual está.

Es aquí, y después de colocar este contexto, cuando conviene hablar del aporte que el «grupo Federici» (Antanas Mockus, Jorge Charum, José Granés, Clemencia Castro, Carlos A. Hernández.) hace a la reconstrucción de la pedagogía desde el pensamiento del segundo Wittgenstein, y es ahora cuando comenzamos el análisis de este aporte, desde un breve recorrido por los capítulos I y II de su libro (Informe de Investigación a Colciencias) LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA (6).

A continuación, haremos algunos comentarios sobre la propuesta de una pedagogía como reconstrucción de la competencia del maestro y profundizaremos en la potencia que tiene la noción de «JUEGOS DEL LENGUAJE» para comprender no solamente la articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar, sino también para replantear algunos problemas epistemológicos con profundas consecuencias para la didáctica.

1. LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA RECONSTRUCTIVA

Llama la atención la clasificación que hacen de la noción de pedagogía sin que se conozcan los criterios para decidir que esos son los usos más comunes, cuando un recorrido histórico sobre la mane

ra como han circulado estos enunciados podría revelar otros usos (como disciplina, como conocimientos sobre la enseñanza de los saberes, como ciencia del hecho educativo, como arte, entre otros (7) así como la manera un poco rápida de asumir que las anteriores nociones se integran o se retoman en la noción de competencia comunicativa especializada. Parece un poco forzado el análisis de la noción desde el amplio conocimiento que tiene el grupo de la propuesta habermasiana, lo cual excluiría la noción de formación en valores y el sentido estético que también ha acompañado la noción de pedagogía. Quedaría entonces reducida a una competencia especializada para la argumentación y la discusión racional de los conocimientos lo que da prioridad al discurso y su análisis pero nada dice de la formación en valores y de la construcción de un proyecto estético, aspectos fundamentados más en la voluntad y en la acción que en el entendimiento y el discurso.

Si pensamos en la finalidad de la escuela y aún del bachillerato, y si miramos la legislación vigente sobre la razón de ser del sistema educativo(8) encontramos que el horizonte de sentido de la acción docente no se puede reducir a la enseñanza de las ciencias.

Esta reducción es reconocida por el mismo grupo cuando afirma «aun reconociendo las conexiones entre educación y opciones políticas lo que cuenta educativamente es LA ESTRUCTURA RACIONAL UNIVERSAL que en un momento dado puede servir de soporte a una u otra opción».(9)

Valdría la pena tener en cuenta la diferencia establecida por A. de Tezanos, Eloísa Vasco y por la misma Olga Lucía Zuluaga entre un saber pedagógico propio del docente y la investigación sobre ese saber que es el objeto de la pedagogía (10), ya que según ellas, la pedagogía es siempre el resultado de investigaciones sobre los saberes propios del maestro pero no se puede reducir a la reconstrucción de sus competencias.

Los autores mantienen una diferencia entre ser un buen maestro y la explicitación de ese saber como la reconstrucción de su gramática o nexos lógicos de ese saber como, hasta convertirlos en un saber que. Tendríamos entonces dos tipos de competencia? La comunicativa

y la que permite la reconstrucción de la ESTRUCTURA RACIONAL UNIVERSAL que es lo importante educativamente? No hay aquí una excesiva confianza en la Razón como piedra de toque de las competencias del docente?

En suma, este primer capítulo demasiado amarrado a la propuesta, habermasiana tiene los mismos inconvenientes y críticas que se hacen a la filosofía de la acción comunicativa: fé ciega en el poder de la lógica racional, búsqueda de un criterio unificado para comprender lo racional, hegemonía de la lógica formal conjuntista para la construcción de significado. Qué decir de los aportes de Toulmin y Morin

(11) respecto de la complejidad del conocimiento y sus múltiples relaciones con la política, con la ética, con la estética y la pragmática?

Se puede defender la estructura racional universal de la pedagogía? Cómo compaginar estas ansias de racionalidad lógica y formal con la diversidad de conocimientos y de contextos culturales en los que éste se construye?

ARTICULACIÓN ENTRE CONOCIMIENTO ESCOLAR Y CONOCIMIENTO EXTRAESCOLAR

Es en este segundo capítulo donde se recurre a L.W. para la «disolución» del problema acerca de la discontinuidad o ruptura entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar.

El grupo, comienza por destacar, como lo han hecho en trabajos anteriores, la «estrecha relación entre las formas de conocer y las formas de conocimiento abrigadas y cultivadas en las instituciones escolares». (12) A partir de señalar las marcadas diferencias entre el conocimiento que tiene lugar en el ámbito de la escuela y el conocimiento fuera de ella, se plantean: ¿cuáles son las dimensiones y las implicaciones de esta discontinuidad?, ¿cuáles son los nexos -si es que existen- entre las formas de conocimiento y de comunicación históricamente ligadas a las instituciones escolares y las formas de comunicación y de conocimiento que existen fuera de esas instituciones?

Para resolver estos interrogantes acuden a las obras de B. Bernstein y Thomas Khun para sugerir una drástica discontinuidad, un divorcio entre la escuela y la vida.

En efecto, tanto los paradigmas Khunianos, (entendidos como un "conjunto de reglas de trabajo, formas de discusión y validación de métodos y resultados, significaciones, teorías y conceptos, tradiciones y principios que comparte una dada comunidad científica y que la identifica como tal») así como los «códigos elaborados» de Bernstein, (entendidos como principios lingüísticos tácitamente adquiridos que privilegian significados existentes en una relación indirecta con la base material) (13). No solamente no permiten comunicación continua o relaciones directas entre el mundo del científico y el mundo del hombre común, ni entre contextos culturales regulados por códigos diferentes, sino que también crean una escisión inevitable en la experiencia del sujeto.

Esta discontinuidad y esta fragmentación es, afirman sus autores, un real e importante problema pedagógico que debe preocupar a los educadores quienes, en su labor de formación deben reflexionar sobre las posibilidades de establecer nexos o puentes entre la cultura académica y la cultura extraescolar.

Dos interrogantes surgen al analizar estos planteamientos iniciales del grupo: ¿Es real esta división del sujeto? ¿Se pueden equiparar las propuestas de Khün para el mundo de la ciencia con el mundo de la escuela?

Tanto los trabajos de Feyerabend, como los de Toulmin y E. Morin señalan esta escisión como el «paradigma de simplificación»(14) heredado de la filosofía cartesiana. La realidad es compleja y las disyunciones, reducciones y aislamientos producidos por esa fe ciega en la razón lógica nos han vuelto ciegos para reconocer que también el científico es un hombre inmerso en la vida cotidiana, que la producción científica está inscrita también en los deseos, intereses, políticas, valores y que depende de la cultura y tiene estrechos nexos con la filosofía, las ciencias sociales y la ética.

Pero lo que parece sugerir el grupo Federicci es que el científico no se puede comunicar con el hombre de la calle y que los hombres cultos no pueden interactuar con los pobres ya que «los sujetos aprenden a diferenciar tajantemente ciertos contextos en los cuales (obe

deciendo a principios y reglas tácitamente adquiridas) verían delimitados en el qué y el cómo, sus posibilidades de conocimiento y de comunicación» (15) Se daría paso así a un determinismo cognitivo o culturalista difícil de demostrar aun al interior de las obras de Khun o Bernstein ya que ninguno de los dos abordan este «problema pedagógico».

El otro interrogante acerca de la analogía entre «paradigmas» y «cultura escolar» tiene que ver con el planteamiento inicial de la discontinuidad entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar ya que los autores, para investigarlo dan como referente el aporte de Khün a la manera como se construye el conocimiento científico como si este último tuviera la misma «gramática profunda» que la de la «cultura escolar» cosa que no demuestran.

Posteriormente, el grupo se ocupa luego de analizar los intentos hechos por el «constructivismo» para producir cambios conceptuales mediante la identificación de concepciones previas en los estudiantes y la puesta en marcha de alternativas didácticas que permiten la transformación significativa en la manera como el alumno concebía la respuesta o la explicación del problema inicial.

Dejando de lado las investigaciones de Piaget y la psicología cognitiva (Ausubel) que muestran que todo conocimiento nuevo se acomoda y se asimila a partir de un conocimiento ya adquirido, concluyen el problema afirmando que, de todas maneras, se impone al estudiante la lógica, de la ciencia y que se violenta la concepción previa frente a los esquemas de la ciencia formalizada, deciden que estos intentos no resuelven el problema, sin esforzarse por revisar con profundidad la propuesta constructivista. Reconocen que todavía hay que investigar al respecto, pero afirman que desde esta perspectiva, la conexión es artificiosa, aislada, y el intento de traducción imposible.

¿Se trata solamente de imponer el modelo científico sin tener en cuenta los saberes previos?, ¿no es esta una solución acomodada a sus intereses?

Señaladas las incapacidades de las posiciones anteriores se ocupan ahora de la propuesta Wittgensteiniana:

Es posible que tanto la selección de autores, como la rápida manera como dejan la confrontación obedezcan a una estrategia de estilo para situar toda la fuerza de la argumentación acerca de la relación entre conocimiento escolar y extraescolar en la propuesta de L.W.

Deciden entonces, considerar el problema en términos de "Juegos de Lenguaje» en el sentido de Ludwig Wittgenstein, para «reconocer la diferencia sin acentuar la jerarquía».(16)

Descontextualizados de la obra de L.W., cuyo estudio nos revela que fue precisamente por la decepción sufrida en el intento de buscar esa «estructura racional universal» en la lógica formal y matemática, lo que llevó a L.W. a proponer sus «juegos de lenguaje» y como si no hubiera pasado nada en el primer capítulo, se entusiasman ahora con el aporte del filósofo austríaco.

Recurriendo al «Cuaderno Marrón» donde L.W. critica la teoría ostensiva del lenguaje presentada por San Agustín en las «Confesiones», y mostrando que el lenguaje es un sistema de comunicación o mejor el uso de un sistema simbólico que desencadena acciones específicas, citan a L.W. para equiparar estos sistemas de comunicación con los «juegos de lenguaje».

De ahí, afirman que la formación en una disciplina académica implicaría, el aprendizaje de los juegos de lenguaje que le son propios (juegos de lenguaje técnico) y distinguen entre gramática superficial y gramática profunda para señalar la diferencia entre el uso corriente de la palabra y las reglas más complejas acerca de su uso su sentido; las acciones que desencadena, las interpretaciones permitidas, que se revelan en el análisis profundo de su gramática.

Por tanto, «las palabras no «significan» por fuera de su uso. Todo significado hace referencia a un juego lingüístico. La comprensión del significado correspondería a la capacidad de un «uso correcto» del término, lo cual quiere decir un uso acorde con las reglas del juego, pero esas reglas corresponden no sólo a las conexiones de las palabras, sino también a acciones, a actitudes y a interpretaciones».

(17) Lo cual puede leerse como una explícita renuncia a sublimar la lógica del lenguaje, reconociendo que «juego de lenguaje» es algo mucho más complejo, que involucra «formas de vida», culturas, valores, comportamientos, creencias, supuestos y no sólo el uso de unas reglas como quien opera con un sistema de cálculo. (Cómo compaginar a Wittgenstein con Habermas?).

Sin embargo, los autores señalan que en el conocimiento escolar se entrelazan una serie de juegos lingüísticos que van más allá de los lenguajes explícitos usados y que no son la sumatoria de los lenguajes de las disciplinas. Este sí que es un problema pedagógico serio! y a continuación, señalan que también esto sucede en el mundo extraescolar, en el lenguaje común.

Planteadas así las cosas, el problema en lugar de resolverse se amplía y se muestra lo inapropiado de la pregunta misma: Hay discontinuidad entre lenguaje escolar y extraescolar? Sí. Pero es que también la hay en el lenguaje ordinario y aun al interior de cada uno de los contextos específicos de comunicación, lo que hace que el interés del pedagogo no sea curar esta enfermedad de la discontinuidad, sino formar en el análisis de ésta o cualquier otra, para señalar los malos entendidos de lenguaje que disfrazan el pensamiento.

Se trata entonces de reconocer, con L.W., que los lenguajes están constituidos por sistemas simbólicos regulados por la gramática superficial o sintaxis pero también por una gramática profunda sólo revelada en el análisis y descripción de la complejidad de relaciones que ocurren en ellos y que tienen que ver con las acciones, los deseos, los intereses, los usos, las expectativas, las costumbres, en suma; con las formas de vida en las que ellos se inscriben. Hablar un lenguaje es algo más que dominar un cálculo o un sistema de notación. El lenguaje ordinario es muy complicado y el lenguaje escolar también lo es, como lo es la vida misma. Este giro pragmático y antropológico en el pensamiento de L.W. va en dos direcciones, primero, mostrar que el lenguaje de las ciencias no es más que «juego de lenguaje» entre otros y dos, que las formas de comunicación son de una diversidad enorme, que de ninguna manera se deben valorarse por lo cerca o lejos que estén de los conocimientos científicos. Esta ansia de

generalidad ya había sido denunciada por el mismo L.W. como algo que «lleva al filósofo a la oscuridad más completa».(18)

Pero como físicos, matemáticos, filósofos de la ciencia y estudiosos de Habermas, el grupo Federicci parece privilegiar «los lenguajes técnicos» que a pesar de ser discontinuos y relativamente definidos pueden dar cuenta de su significado, de las reglas de interpretación y del uso de los signos y añaden «sin embargo, en estos juegos es idealmente posible responder de manera relativamente precisa la pregunta por el significado».(19)

Esta respuesta relativamente precisa acerca del significado en la ciencia o en la técnica forzosamente tendría que ser simple y general con lo cual no se aporta a la solución del problema que trata el capítulo II, pues sólo hay que reconocer la complejidad de la diversidad de juegos de lenguaje que conforman la vida escolar y la vida cotidiana. A no ser que privilegien como el único fin de la cultura académica el acceder al «juego de lenguaje» de la ciencia.

Interesante el planteamiento que desde «los juegos de lenguaje» se puede hacer para dar luz al problema de la equivocación, el error, o lo correcto de una explicación. Según este planteamiento, lo que debería hacerse con las preteorías o las concepciones previas de los estudiantes y las concepciones científicas de los profesores sería describir la gramática profunda de unas y otras para ubicar desde que juego lingüístico se está formulando la pregunta y su explicación para que los interlocutores decidan reubicarse, con lo cual se evitaría la imposición del lenguaje científico y permitiría también que cada estudiante lo incorpore a su visión epistémica del mundo, a la manera como se usa una caja de herramientas para propósitos determinados.

Se retoma la idea de juegos de lenguaje para señalar la diferencia definitiva entre el lenguaje escolar y el extraescolar, pues de todas maneras sus pretensiones de verdad y las acciones y relaciones que desencadenan son diferentes de acuerdo con los contextos y las formas de vida en las que se usan.

Existe entonces un tipo de entrenamiento en el uso de estos diferentes códigos y sistemas de comunicación que no puede establecer

puntos comunes o puntos de contacto sino reconocerse por la habilidad y pericia que genera su uso, aunque cierto tipo de uso propicia competencias para el desempeño productivo en otros. Es decir, existen parecidos de familia que permitirían la participación y asimilación en otros juegos de lenguaje más complicados, aunque cada uno de ellos posee sus propias reglas.

No habría un significado unívoco de los conceptos sino cierto aire de familia, lo cual, si bien permite un reconocimiento de los parecidos, no posibilita la construcción de un esquema general. El significado de una palabra sólo se entiende por su mejor función en el enunciado y éste sólo adquiere sentido cuando se maneja y conoce el sistema simbólico en el que está inscrito.

La tarea del maestro estaría orientada a la descripción de la gramática profunda que regula los distintos juegos de lenguaje y al entrenamiento en el uso y rol dentro de los mismos.

El mayor aporte de los juegos lingüísticos estaría en el reconocimiento de la complejidad del lenguaje extraescolar, mucho más intenso que el del lenguaje escolar, que en algún aspecto de la «cultura académica» es más fácil de analizar desde el punto de vista de las reglas que lo regulan.

Terminan los autores señalando que lo existente no es la oposición simple de dos juegos de lenguaje o dos formas de comunicación, sino una variedad compleja de juegos lingüísticos. Si esto es así, el intento por establecer la continuidad se transforma en el arte del análisis de los diversos juegos y en el ejercicio que identifica las reglas y acciones de cada uno para investigar las competencias en las que se generan en orden de potenciar la inmersión real y efectiva en otros juegos que requieren y desarrollan aun mayor exigencia, lo que ya estaría prefigurado en los modelos anteriores o más sin empleo.

En suma: acudir a los «juegos lingüísticos» no resuelve el problema inicial de la discontinuidad sino que lo complejiza *a)* reconocer la multiplicidad de usos de los conceptos y de los enunciados en contextos y propósitos específicos.

Pero este hecho potencia un replanteamiento de la didáctica, de la pedagogía y del conocimiento.

Muestra los límites de la lógica simbólica conjuntista como ideal de la racionalidad escolar y abre, al docente pedagogo, un amplio campo de análisis desde la pragmática, los valores, la estética, la lúdica, que describen la escuela, no ya como un lote cercado por un muro que la divide de lo extraescolar sino como una ciudad. Tomamos de L.W. esta metáfora para ilustrar la manera como desde «los juegos de lenguaje» se nos presenta ahora la pregunta inicial:

«Nuestro lenguaje puede verse como una vieja ciudad: una maraña de callejas y plazas, de viejas y nuevas cosas, y de cosas con anexos de diversos períodos, y esto rodeado de un conjunto de barrios nuevos con calles rectas y regulares y con casas uniformes»,., imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida». L.W.(20) Según esto las formas de comunicación y por ende de conocimiento están enraizadas en la sociedad, son complejas y no se reducen a la forma lógica de la argumentación sino a la forma de vida de esa sociedad. No hay nada en común entre los distintos juegos ya que cada juego está ligado a acciones desencadenadas con fines específicos. Diríamos que la argumentación lógica no significa nada específico cuando se cortan los lazos que la unen a los hechos de la vida natural y cultural de quienes la emplean.

Es este aclarar la potencia del pensamiento de L.W. para pensar la enseñanza, un mérito innegable en la propuesta del grupo Federicci.

El texto parece no haber sido escrito para popularizarlo entre los docentes sino como un informe especializado para Colciencias y esto explicaría la manera apretada como se presentan las diferentes teorías y los supuestos que habría que revelar en cada uno de los capítulos. Quizás porque «las fronteras de la escuela» está escrito a cuatro manos y no era posible profundizar en cada una de las propuestas de cada capítulo (Tarea abierta a otros investigadores) o tal vez porque el grupo estaba obsesionado con el enfoque habermasiano, esta referencia a L.W. quedó señalada sólo como una perspectiva posible para dilucidar el problema de la articulación entre conoci

mientos y formas de comunicación cuando esta pequeña incursión en los juegos de lenguaje nos muestra grandes posibilidades para repensar la pedagogía y la didáctica.

Ese es el reto que debemos afrontar los estudiosos de L.W.

Referencias Bibliográficas

- (1) Tamayo, V. Alfonso. Ludwig Wittgenstein. El giro lingüístico en filosofía. En: Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica. UPTC. Tunja. (Dic 1989); p. 17.
- (2) Tamayo, V. Alfonso. La vida de L. Wittgenstein. En: Revista Educación y Ciencia. UPTC. Tunja. (feb. de 1986) No. 2; p. 63.
- (3) Acero, Juan José. Lenguaje y Filosofía. Barcelona: Octaedro, 1993.
- (4) Alberto, Meoti. El Empirismo Lógico. En: Ludovico Geymonat. Historia del Pensamiento Filosófico y científico. Tomo VII Cap. 9.
- (5) Tamayo V., Alfonso. Por qué cambió L. Wittgenstein su manera de pensar?. Ponencia presentada al Congreso de Filosofía. Barranquilla. U del Norte. 1996
- (6) Antanas Mockus y otros. Las Fronteras de la Escuela. Bogotá: Magisterio, 1995
- (7) Lucio, Ricardo. Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. En: Revista de la Universidad de la Salle. (Jul. 1989). No. 17; p. 35.
- (8) Ley 115 de 1994 (artículo 13.)
- (9) Mockus y otros. Op. Cit. pág. 23

- (10) De tezasos Aracely y Eloísa Vasco. Ponencias presentadas al I Congreso Internacional de Pedagogías Constructivistas y Desarrollo Humano. Manizales. Sept. 1997
- (11) Toulmin, S. La comprensión Humana. Vol. 1. Madrid: Alianza, 1977. E. Morin. Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa, 1996.
- (12) A. Mockus y otros. Op.Cit. pág. 27.
- (13) Ibidem. Pág. 28
- (14) E.Morin. Op.Cit. pág. 29 y 30.
- (15) A. Mockus y otros. Op.Cit. pág. 29.
- (16) Ibidem. Pág 36.
- (17) Ibidem. Pág 38.
- (18) Wittgenstein, Ludwig. Los Cuadernos Azul y Marrón. 3.ed Madrid: Tecnos, 1989; p. 46.
- (19) A. Mockus y otros. Op.Cit. pág. 41.
- (20) Wittgenstein, Ludwig. Investigaciones Filosóficas. México: Crítica. UNAM, 1988. p. 31.