



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

Wittgenstein y Cusicanqui.  
Terapia decolonial y pedagogía gris.

Wittgenstein and Cusicanqui.  
Decolonial therapy and gray pedagogy.

Autor

Francisco de Borja Cortés Soria

Director

Juan Manuel Aragüés Estragués

Facultad de Filosofía y Letras  
2021

## Índice

1. Introducción. Un contexto colmado de formas de vida .....	3
2. Justificación teórica y reflexión crítica .....	4
2.1. Wittgenstein. La terapia decolonial .....	4
2.2. Cusicanqui. Pedagogía gris .....	14
2.3. Wittgenstein y Cusicanqui .....	18
3. Dimensión práctica. La práctica pedagógico-decolonial .....	18
3.1. Marco legal. Análisis de las orientaciones curriculares prescritas por la ley .....	19
3.2. Orientación curricular .....	21
3.3. Metodologías .....	22
3.4. Evaluación .....	25
3.5. Labor docente .....	26
4. Conclusión .....	27
5. Bibliografía .....	28

## 1. Introducción. Un contexto colmado de formas de vida.

Nos encontramos, en la mayoría de los casos, ante aulas colmadas de diversidad cultural. ¿Qué hacer ante tal contingencia?; ¿qué actitud como docentes es la más conveniente ante estos casos? Tratar de responder a estas preguntas es el propósito del presente trabajo. Para ello vamos a recurrir a una estrategia decolonial sirviéndonos de dos herramientas filosóficas: Ludwig Wittgenstein y Silvia Rivera Cusicanqui. Efectivamente, tenemos delante nuestro a un pensador y una pensadora alejados en el tiempo y de corrientes filosóficas bien lejanas. Una lejanía que se tornará en cercanía por medio de un elemento que les es común y que, en cambio, articulan de forma diferente: el pensamiento decolonial. Un pensamiento que, creemos, nos lleva a practicar una pedagogía inclusiva y radicalmente democrática. Como decimos, acercaremos posiciones lejanas, buscando siempre dejar espacio a ambas, porque de eso trata precisamente esta investigación: de cómo dar espacio a nuestros lugares comunes llenos de diferencia cultural; espacios que nos son cercanos y lejanos a un mismo tiempo. Es decir, cómo educar aquello que nos es tan diferente y tan parecido, sin acabar dominándolo por medio de un fundamento homogeneizante. A saber, cómo ser docente ante esa alteridad y esas formas de vida tan diversas.

El recorrido del trabajo va a ser el siguiente. Expondremos primero el pensamiento de Wittgenstein, centrándonos en su carácter terapéutico, para luego dar paso a Cusicanqui y su terreno *ch'ixi*. Tras haber expuesto ambos pensamientos, a modo de justificación teórico-crítica, trataremos de aplicarlos a un posible contexto educativo; concretamente, el relativo a la educación secundaria de filosofía de la comunidad autónoma de Aragón. El trabajo lo cerraremos con una breve conclusión que nos recordará la importancia de fomentar una actitud decolonial entre nuestro profesorado de filosofía, y, por qué no, del resto de materias de secundaria.

## 2. Justificación teórica y reflexión crítica.

La presente justificación teórica parte de un pensador y una pensadora muy alejados filosóficamente, pero que en ciertos aspectos se asemejan. Partiremos de dichos parecidos para desde ahí buscar una educación inclusiva que apueste por la diversidad de juegos del lenguaje y formas de vida, y que con ello no imponga un tipo esencial de razón y/o discurso. Señalar que tanto el uno como la otra no llegaron ni han llegado a desarrollar un modelo pedagógico como tal. Lo que se busca aquí es servirnos de su pensamiento con el fin de hacer de nuestra labor docente una práctica abierta a la diferencia; a la diferencia de juegos, de vidas, de labores, de colores, de imágenes, y un largo etcétera que nos permita incluir en las clases toda esa diversidad cultural que puebla nuestras actuales aulas.

### 2.1. Wittgenstein. La terapia decolonial.

Antes de entrar en materia queremos puntualizar que Wittgenstein, en su tránsito como maestro de provincias, entre 1920 y 1926, sí llegó a escribir un artículo sobre gramática y un diccionario, ambos para sus alumnos y alumnas de la escuela, los cuales llevaron por nombre *Lecciones de alemán en la nueva escuela* y *Diccionario para estudiantes*<sup>1</sup>. No obstante, lo que nos interesa aquí no es rescatar ni dichos trabajos ni la experiencia de Wittgenstein en la escuela, la cual consideramos, como mínimo, problemática, sino ver cómo su filosofía nos puede servir en nuestra labor docente.

El Wittgenstein con el que aquí se quiere trabajar es aquel que pone el acento en la destrucción de todo esencialismo. Estamos ante ese Wittgenstein definido por Isidoro Reguera como “el destructor por antonomasia”<sup>2</sup>. Ese mismo pensador que dijo de sí mismo y su filosofía: “esto sería el final de un tema que no conozco. Se me ocurrió hoy al reflexionar sobre mi trabajo en filosofía y decirme: «*I destroy, I destroy, I destroy*»”<sup>3</sup>. Ese tema, esa música, nos lleva a la destrucción de toda fundamentación universal. Aquí no hay *a priori* que determine qué es y qué no es la vida humana. La definición de lo humano es, ahora, contingente. Aquí lo que tenemos son innumerables formas de vida y juegos del lenguajes tornadizos. Ciertamente, este Wittgenstein es aquel que quiere ser recordado “como el *terminus ad quem* de la gran filosofía occidental. Igual, por

---

1 Sobre aspectos biográficos relativos al ejercicio docente de Wittgenstein ver: Wittgenstein, Ludwig (2018), *Correspondencia con Rudolf Koder*, Ápeiron: Madrid; y Monk, Ray (1997), *Ludwig Wittgenstein. El deber de un genio*, Anagrama: Barcelona.

2 Reguera, Isidoro (2018), “El juego de lo inefable” en *Los fantasmas de la cabaña noruega*, Athenaica: Sevilla, p. 172.

3 Wittgenstein, Ludwig (2017), *Aforismos. Cultura y valor*, Austral: Barcelona, p. 62 (§ 109).

así decirlo, que el nombre de aquel que incendió la Biblioteca de Alejandría”<sup>4</sup>. Un incendio, una destrucción, que ha de verse como una terapia. La filosofía necesita ser sanada de malentendidos lingüísticos y presupuestos metafísicos, los cuales no son sino castillos en el aire. Es así como esta terapia se dirige hacia el lenguaje y cómo éste nos trampea con sus juegos. El lenguaje nos enreda con juegos metafísicos, de ahí que, aquí, lo miremos con cierta desconfianza. Desconfianza para con aquel “poder del lenguaje, que todo lo iguala, (y) que se muestra en su forma más brutal en el diccionario”<sup>5</sup>. Nos encontramos, pues, ante una sospecha sobre lo que es el lenguaje, la cual ha de verse como un ejercicio terapéutico del mismo, que busca, a su vez, no igualar nuestros juegos de lenguaje y formas de vida en una única definición.

Desde este Wittgenstein nos vamos a dirigir hacia una pedagogía inclusiva y decolonial que busque dar espacio a la contingencia de nuestros usos lingüísticos y formas de vida compartidas, sin que un fundamento y/o forma de vida se imponga sobre las demás creencias y modos de vivir. Para ello nos vamos a servir, principalmente, de las *Investigaciones filosóficas*, *Sobre la certeza* y las *Observaciones a “La rama dora” de Frazer*. Concretamente, es en este último texto donde se explicita, dentro de la obra de Wittgenstein, como así veremos, una posición fuertemente decolonial. La cual nos sirve para tratar de no imponer creencias occidentales sobre ese conjunto tan diverso de culturas que compone nuestro actual panorama educativo. Además de los textos citados, vamos a recurrir a trabajos y estudios sobre Wittgenstein realizados por autores y autoras como Isidoro Reguera, Jean-François Lyotard, Chantal Mouffe, Michael Hodges y John Lachs, entre otros y otras.

Como ya se ha indicado antes, Wittgenstein es el filósofo que lleva a cabo la “destrucción de la (autoridad) metafísica”<sup>6</sup>, apostando así por una filosofía que ve cómo nuestro *mundo* es un espacio compartido por diferentes formas de vida y juegos del lenguaje. Esta filosofía apuesta por un mundo contingente donde la ausencia de fundamento no constituye un problema. Esto se debe a que nuestro lenguaje es una práctica compartida en constante cambio y construcción. Sabiendo esto, de lo que se trata es de *ver cómo* usamos nuestro lenguaje dentro de las diferentes formas de vida. Una visión sinóptica ésta que nos permite describir – y no explicar – cómo jugamos a nuestros juegos de comunicación. Con ello, no hemos de tratar de identificar qué es aquello que nos define, sino, por el contrario, de ver sencillamente cómo nuestro lenguaje es de diferente. El ver es aquí un *ver cómo* el lenguaje actúa en la práctica, cómo se usa en el día a día. Así pues, “no tratamos de ir más allá. La dificultad aquí está en hacer alto”<sup>7</sup>. Parar es lo difícil; parar de establecer fundamentos

4 Wittgenstein, Ludwig (2018), “Movimientos del pensar” en *Wittgenstein III*, Gredos: Madrid, p. 216.

5 *Op. cit.*, A, p. 63 (§ 112).

6 Quintana Paz, Miguel Ángel, “Wittgenstein como destructor” en Cristina Bosso (comp.): *El concepto de filosofía en Wittgenstein*. Buenos Aires: Prometeo, 2015, p. 113-147, p. 122.

7 Wittgenstein, Ludwig (2018), “Zettel” en *Wittgenstein III*, Gredos: Madrid, p. 398 (§ 314).

fuera de nuestro lenguaje y nuestras prácticas es lo que se busca. Analizar el lenguaje y sus usos nos permite realizar un ejercicio terapéutico para con nuestra tendencia a la construcción de castillos en el aire. “¿De dónde saca nuestro examen su importancia puesto que sólo parece destruir todo lo interesante, es decir, todo lo grande e importante? (Todo edificio en cierto modo; dejando sólo pedazos de piedra y escombros). Pero son sólo castillos en el aire lo que destruimos y dejamos libre la base del lenguaje sobre la que se asientan”<sup>8</sup>. Vemos cómo la terapia wittgensteiniana es un ejercicio de saber parar. De decir basta a toda búsqueda de autoridad extralingüística. “¡No pienses, sino mira!”<sup>9</sup>: mira cómo usas las palabras en tu día a día y mira cómo éstas cambian; mira cuántos usos puede llegar a admitir una única palabra, y con ello, cuántos diversos significados adopta; en definitiva, mira cómo el lenguaje no depende de fundamento alguno. Eso hemos de mirar, y mirar esto no es sino mirar la diversidad de formas de vida en la que nos encontramos inmersos e inmersas.

Hablar aquí de condiciones trascendentales, de esencias, de Ideas o de una razón universal queda fuera de lugar. Lo único que tenemos son palabras. Palabras que adquieren su significado según su uso. Palabras en constante transformación. “Trascendental”, “esencia”, “Ideas”, “razón”, “universal”, todo esto no son más que palabras; palabras con múltiples usos y significados, dependiendo estos de las formas de vida en que se practican. Es así que todo lo que tenemos son expresiones y prácticas. No hay, pues, que ir ni a un “proceso interno”<sup>10</sup> constituido por nuestro conocimiento y lenguaje, el cual se erigiría como autoridad epistémica u ontológica, ni tampoco a algo así como la causa primera de lo que somos. Es decir, lo que tenemos son juegos del lenguaje siempre públicos, en los cuales “las reglas que nos damos los humanos como autoridades producen resultados variables, nuestro comportamiento ante ellas es falible (a veces las obedecemos, a veces no). No ocurre lo mismo con las leyes naturales de la causalidad: si te afectan, te afectan sin posibilidad de que te ‘desvíes’ de ellas”<sup>11</sup>. En otros términos, las reglas que rigen nuestros juegos del lenguaje se encuentran en constante construcción; construcción pública y contingente. No podemos predecir qué reglas determinarán nuestros futuros usos lingüísticos, porque dichas reglas no obedecen a lógicas de causa y efecto. Lo que tenemos, en cambio, es una red complicada de juegos en constante elaboración y aprendizaje. Los juegos se aprenden desde la práctica, y la práctica cambia, al igual que las reglas. Todo se encuentra así descentrado y en múltiples direcciones. Con esto: “¡cuidémonos de pensar en términos de *efecto* y *causa*”<sup>12</sup>.

---

8 Wittgenstein, Ludwig (2018), “Investigaciones filosóficas” en *Wittgenstein II*, Gredos, Madrid, p. 115 (§ 118).

9 *Ibid.*, p. IF, p. 79 (§ 66).

10 *Ibid.*, p. IF, p. 229 (§ 305).

11 *Op. cit.* Quintana, p. 128.

12 *Op. cit.* Z, p. 449 (§ 613).

Coincidimos en esta investigación con lo defendido por Lyotard en relación a los juegos del lenguaje: “la ciencia juega su propio juego, no puede legitimar a los demás juegos del lenguaje”<sup>13</sup>. Es decir, si atendemos a los juegos del lenguaje wittgensteinianos, todo metalenguaje y metarrelato – incluyendo aquí el de la causalidad y el la razón universal – queda volatilizado en favor de pequeños y diferentes juegos y formas de vida. Lo *meta* carece de valor. El lenguaje es ahora algo nuevo, diferente, enmarañado y contingente. “Nuestro lenguaje puede verse como una vieja ciudad: una maraña de callejas y plazas, de viejas y nuevas casas, y de casas con anexos de diversos períodos; y esto rodeado de un conjunto de barrios nuevos con calles rectas y regulares y con casas uniformes”<sup>14</sup>. Lo que tenemos es diversidad de lenguajes y modos de vivir. Ciertamente, lo que hay son “pequeños trozos de relatos posibles o las matrices de antiguos relatos y que todavía continúan en circulación en determinados pisos del edificio social contemporáneo”<sup>15</sup>. Relatos y juegos siempre determinados por una práctica compartida en constante transformación. Dentro de esta maraña, ninguno de esos lenguajes puede ya erigirse como el gran edificio de nuestra ciudad. Si es así, ese castillo en el aire, ese metarrelato, cae a plomo. Ya no se sustenta. Cada lenguaje juega a su propio juego y cada juego tiene sus reglas. Efectivamente, esta ciudad wittgensteiniana es un lugar lleno de recovecos, de espacios y diversidad de colores; un lugar abierto a la emergencia de nuevos lenguajes. Lenguajes sin fundamento último legitimador. No hay autoridad metafísica ni metalingüística que determine la esencia de, en el caso que nos compete, la educación.

Como hemos indicado, el lenguaje no puede ir más allá de sí mismo, es decir, no puede recurrir a una fundamentación externa concluyente. El lenguaje habla de sí mismo y en base a unas reglas y herramientas fácilmente intercambiables. Una concepción del lenguaje así nos lleva a una pedagogía capaz de comprender que “si llegamos a algún lugar es porque ese no es el último lugar”<sup>16</sup>. Todo está así por hacer. Nada queda definitivamente establecido. Todo está aún por jugar. Y dentro de éste y estos juegos “la filosofía no puede en modo alguno interferir con el uso efectivo del lenguaje; puede a la postre solamente describirlo. Pues no puede tampoco fundamentarlo”<sup>17</sup>. Es así como la filosofía describe la contingencia de nuestros arbitrarios juegos del lenguaje. Un lenguaje que ya no remite a la esencia misma de las cosas, sino que, por el contrario, construye articulaciones intermedias. A saber, el lenguaje es pragmática, acción y formas de vida en intersección; ya nada tiene que ver con los hechizos del esencialismo y los fundamentos primeros.

---

13 Lyotard, Jean-François (2021), *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Cátedra: Madrid, p. 75.

14 *Op. cit.*, IF, p. 29 (§ 18).

15 *Op. cit.*, Lyotard, p. 46.

16 Veiga-Neto, Alfredo (2009), “Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía”, *Mutatis Mutandis · July*, p. 126.

17 *Op. cit.*, IF, p. 117 (§ 124).

Pero, y esta perspectiva de la filosofía y el lenguaje, ¿qué herramientas pedagógicas nos aporta? Pues “pensar la pedagogía fuera del marco platónico y judeo-cristiano en el que sus idealizadores modernos la construyeron y mantuvieron. Tales articulaciones 'desmitifican' la pedagogía”<sup>18</sup>. Con ello, una pedagogía sin metafísica de ningún tipo es una pedagogía con los pies en la tierra. Es una que acepta que palabras como “razón”, “ciudadanía”, “autonomía”, “esencia” – por poner como ejemplo algunos de los términos que con más frecuencia aparecen en los currículos oficiales de secundaria – son palabras con múltiples usos y significados. Significados en constante (de)construcción que – con ese movimiento sin fin último: movimiento descentrado – nos hacen ver 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”<sup>19</sup>. La pedagogía misma queda así desacralizada; permitiendo con ello escuchar lo que otros juegos de lenguaje y formas de vida dicen o pueden llegar a decir. Vemos, pues, cómo nos adentramos en una pedagogía que deja hablar a las diferentes voces. Esta manera de entender la educación huye de las categorías estancas y sólidas. Como se ha indicado antes, un metalenguaje que defina qué es el mundo, y en este caso, qué es la educación, carece de sentido, porque todo metalenguaje es, al fin y al cabo, un lenguaje más como cualquier otro; lenguaje diferente, desde luego, pero al mismo nivel que el resto de juegos. Es decir, si pretendemos establecer algo así como un metalenguaje capaz de unir y homogeneizar los diferentes juegos y formas de vida, este puente no será más que un castillo en el aire. Una construcción que trataría de reducir la diferencia a una categoría común que daría por hecho “una perfecta identidad entre dos palabras, frases o conceptos pertenecientes a dos lenguajes diferentes – (...) o a dos formas diferentes de vida”<sup>20</sup>. Ese espacio común, ese puente, se impondría como la fundamental forma de vida capaz de traducir a su juego el resto de lenguajes. Ese metalenguaje se establecería así como la cultura primera, la base de todas las formas de vida. Pero como decimos, el lenguaje es un juego, y cada juego tiene sus reglas: no hay esencia común a ellos. Sin esencia común, lo único que queda, si acaso, son parecidos de familia: y “parecido” no significa *mismidad*. Diferentes juegos pueden parecerse en algún aspecto, pero jamás serán iguales. Lo único que comparten es que “funcionan”<sup>21</sup> como juegos; juegos complicados y diversos en los cuales incluso la palabra “juego” no es sino una palabra más, como cualquier otra, con múltiples direcciones y diferentes usos. “La tendencia a suponer un intermediario puro entre los *signos* proposicionales y los hechos”<sup>22</sup> queda fuera de lugar. Lo que aquí importa es la práctica del lenguaje, que es siempre compartida y pública, y que deviene

---

18 *Op. cit.*, Veiga-Neto, p. 128.

19 *Ibid.*

20 *Ibid.*, p. 129.

21 *Op. cit.*, *IF*, p. 103 (§ 93).

22 *Ibid.*, p. 105 (§ 94).

diversos parecidos de familia contingentes que “surgen y desaparecen”<sup>23</sup>. Así pues, el intermediario metafísico, la esencia, se derrumba, se destruye:

“En vez de indicar algo que sea común a todo lo que llamamos lenguaje, digo que no hay nada en absoluto común a estos fenómenos por lo cual empleamos la misma palabra para todos – sino que están emparentados entre sí de muchas maneras diferentes. Y a causa de este parentesco, o de estos parentescos, los llamamos a todos «lenguaje»”<sup>24</sup>

La palabra “lenguaje”, siendo ella una palabra más, es una convención que puede ser usada de muy diversas formas. Juegos hay muchos y diversos. Importante es señalar aquí que estamos ante juegos, y no ante un juego (esencial). El plural hay que enfatizarlo, si queremos llevar a cabo nuestro proyecto: una pedagogía decolonial inclusiva que atienda a la diversidad cultural de nuestras aulas. Una pedagogía que, como vemos, trata de vivir en la práctica; y vivir en la práctica es, desde este planteamiento, aprender a vivir en la contingencia y no acabar en la “*exclusión* de una forma de vida por otra”<sup>25</sup>.

Ciertamente, nuestra localización es esa ciudad llena de múltiples calles y direcciones. Ante esta situación de contingencia e indeterminación hemos de vérnoslas, la cual, creemos, es el gran reto de nuestro actual panorama educativo. ¿Qué hacer ante tal diversidad de juegos y formas de vida? ¿La solución es buscar un fundamento o definición común que determine la educación del conjunto de nuestras formas de vida? O, por el contrario, ¿podemos tratar de dar espacio a dicha diversidad de juegos del lenguaje y, con ello, aprender a vivir, como decimos, en la contingencia? Siguiendo la propuesta de Michael Hodges y John Lachs, podemos decir de Wittgenstein que es un pensador de la incertidumbre y lo impredecible. Wittgenstein parte de “un doloroso descubrimiento del siglo XX, el de la contingencia”<sup>26</sup>. Ya en el *Tractatus logico-philosophicus* nos habló de ese paradójico “*a priori* contingente”<sup>27</sup> irreductible a la lógica. Lo místico era aquel espacio donde todo es “casualidad”<sup>28</sup>; una maraña accidental de “manchas negras irregulares”<sup>29</sup> que nuestro lenguaje y pensamiento trataban de reducir por medio de una “red cuadrículada suficientemente fina”<sup>30</sup>, la cual era fácilmente intercambiable. La red podía estar construida por innumerables formas – a base de

---

23 *Ibid.*, p. 79 (§ 66).

24 *Ibid.*, p. 79 (§ 65).

25 *Op. cit.*, Veiga-Neto, p. 132.

26 Hodges, Michael, & Lachs, John (2011), *Pensando entre las ruinas. Wittgenstein y Santayana sobre la contingencia*, Tecnos: Madrid, p. 25.

27 Costa, Andrea & Rivera, Silvia (2009), *Las leyes científicas en el Tractatus y la paradoja del a priori contingente*, *Thémata. Revista de Filosofía*. Número 41. 2009, p. 125.

28 Wittgenstein, L. (2002), *Tractatus logico-philosophicus*, Alianza: Madrid, p. 167 (6.31).

29 *Ibid.*, p. 167 (6.341).

30 *Ibid.*

triángulos, cuadrados, octógonos, largo etcétera – no obstante, ese moteado de manchas, lo que sencillamente se muestra, permanecía en los dominios indómitos del silencio. La red, por muchas formas que adquiriera, no alcanzaba a cubrir lo que abierta y contingentemente se vive: lo inexpresable. Sin embargo, el Wittgenstein que nos interesa es el denominado segundo Wittgenstein. Ese Wittgenstein que introduce la contingencia incluso dentro del propio lenguaje. Concretamente, ese Wittgenstein que nos habla de la irreductibilidad de nuestras formas de vida y prácticas, las cuales se sitúan fuera del “proyecto epistemológico tradicional de buscar o construir fundamentos”<sup>31</sup>. Las formas de vida y sus juegos no se reducen a ningún *ismo*: “has de tener presente que el juego de lenguaje es, por decirlo de algún modo, algo imprevisible. Quiero decir: no está fundamentado. No es razonable (ni irracional). Está ahí – como nuestra vida”<sup>32</sup>. De ahí que no se pueda hablar de una esencia racional en el ser humano. “Racional” es una palabra más dentro de nuestros juegos compartidos; juegos que, por otro lado, puede que no cuenten con dicha herramienta. Puede que en su caja de herramientas no exista tal término. “Racional” – al igual que “irracional” – es una herramienta más, como cualquier otra, que nos sirve únicamente para hacernos entender. Porque de eso se trata, de que nos entendamos en esa maraña de juegos y maneras de vivir. Se puede vivir sin fundamento; se puede aprender a vivir en lo cambiante, en lo diferente, a través de un entenderse con esa otredad que juega a otros juegos diferentes a los *míos*. Las palabras son aquí piezas de un juego que aprendemos sobre la marcha, sobre la práctica.

La educación ha de ser, pues, una cuestión de praxis y de apertura a nuevos juegos emergentes. Tenemos que estar abiertos a esa emergencia de formas de vida, las cuales son, recalamos, irreductibles. Como hemos ido viendo, Wittgenstein “lo que intenta mostrar es la 'prodigiosa diversidad' de modos en que los hombres usan el lenguaje”<sup>33</sup>. Usos diversos, pero similares que, como antes decíamos, no son iguales. Es así como en estos juegos todo límite es difuso. No podemos definir qué es la vida, solo podemos practicarla. Es decir, lo único que nos queda es compartir nuestros juegos. Tal y como ve Mouffe en Wittgenstein, éste último rompe con la universalización y la homogeneidad, permitiendo así “vivir aceptando la relatividad (y) la duda, (...) aceptando la existencia de multiplicidad de juegos de lenguaje, ninguno de los cuales posee un rol fundacional de nuestra vida”<sup>34</sup>. A saber, si lo que queremos es una educación democrática, necesitamos atender a esa multiplicidad de juegos, y hacerlo desde la propia práctica e intercambio de juegos y formas de vida. Lo que tenemos son horizontes de posibilidad democrática siempre en

---

31 *Op. cit.*, Hodges & Lachs, p. 128.

32 Wittgenstein, L. (2015), *Sobre la certeza*, Gedisa: Barcelona, p. 73c (§ 559).

33 Giacaglia, Mirta A. (2005), *CH. Mouffe y E. laclau: una lectura de los aportes de Ludwig Wittgenstein para pensar la idea de democracia radical y plural*, TÓPICOS. Revista de Filosofía de Santa Fe (Rep. Argentina) – N° 12, 2005, pp 125-136, p. 128.

34 *Ibid.*, p. 132.

construcción; posibles juegos del lenguaje en formación y aprendizaje constantes. La educación democrática “no requiere una teoría de la verdad universal ni de nociones como validez incondicionada, sino múltiples prácticas y movimientos pragmáticos. (...) Desde Wittgenstein sabemos que todo acuerdo de opiniones es primero un acuerdo en el lenguaje a usar, y que éstos constituyen también acuerdos en formas de vida”<sup>35</sup>. Y es ahí a donde se quiere llegar, a cómo Wittgenstein cuida la opinión; a cómo la enmarca dentro de nuestra comunicación, y por tanto de nuestra educación. En otros términos, aquí no hay nada que desvelar, nada se esconde tras las apariencias. Aquí, “el *enigma* no existe”<sup>36</sup>. Aquí, lo único que nos queda es tratar de entendernos en un espacio irresoluble de comunicación compartida donde todo se construye y se destruye. Así pues, no se puede “reducir la diversidad a un uniforme modelo de ciudadano”<sup>37</sup>. No existe tal ciudadano fundamental. Todo lo que hay es pluralismo; un pluralismo, ciertamente, agonístico. Es decir, los juegos quedan irresolubles – siempre abiertos hacia otras direcciones –, dejando así espacio a la opinión del resto de formas de vida que se salen “del enfoque racionalista dominante”<sup>38</sup>. Desde este enfoque, la comunicación se encuentra en disenso, siempre en tensión, nunca en consenso racional. Con Wittgenstein, los juegos del lenguaje son incompletos, no obedecen ni a una armonía ni a una estructura cerrada. La inestabilidad es, precisamente, lo que permite que sigamos aprendiendo a jugar a nuestros juegos compartidos; que sigamos aprendiendo de nuestras y otras opiniones.

Para cerrar esta sección del trabajo, dedicada a Wittgenstein y su apertura hacia la diversidad de formas de vida, nos vamos a las *Observaciones a “La rama dorada” de Frazer*. Una obra que nos aporta más herramientas, si cabe, en nuestro propósito de llevar a cabo una terapia decolonial, la cual trata de poner en valor la opinión misma. Con este texto Wittgenstein realiza una crítica hacia el siguiente modo de ver y entender toda cultura diferente: “el primitivo, ignorante como es, llevará a cabo (toda clase de) barbaridades en razón de no haber accedido al plano de la ciencia más elemental”<sup>39</sup>. Es decir, nos encontramos ante la postura que defiende que la ciencia trata con elementos racionales y la magia con irracionales. El primitivo se mueve en el desconocimiento absoluto, se encuentra en el terreno de la mera *doxa*, sin haber llegado todavía a desvelar la verdadera naturaleza y fundamento del mundo, en este caso, y según James George Frazer, la causalidad. El primitivo sigue confiando y creyendo en la magia. El primitivo aún no es capaz de hacer ciencia y, con ello, de tener creencias justificadas. De ahí que sea capaz de, por ejemplo, quemar a un ser humano. Sus creencias injustificadas le llevan a tal procedimiento. Así de simple: el primitivo hace lo que hace porque sigue confiando y creyendo en la magia. Esa es la posición de

---

35 *Ibid.*, p. 133.

36 *Op. cit.*, T, p. 181 (6.5).

37 *Op. cit.*, Giacaglia, p. 134.

38 *Ibid.*, p. 135.

39 Sábada, Javier (1992), “Introducción” en *Observaciones sobre La rama dorada de Frazer*, Tecnos: Madrid, p. 16.

Frazer. Posición que Wittgenstein lleva a terapia. Nuestro terapeuta decolonial va a objetar lo siguiente: Frazer ha confiado en la causalidad y en la explicación científica sin parar mientes en los parecidos de familia que compartimos con el primitivo. La apuesta de Wittgenstein no es explicar la causa a desvelar, sino describir las semejanzas – siempre diferentes y distantes – entre esa forma de vida y la nuestra. Es decir, el movimiento de Wittgenstein es ir hacia aquello que nos es diferente sin buscar dominarlo “bajo la losa de la explicación”<sup>40</sup> y nuestros juegos del lenguaje. La enfermedad aquí es la explicación, y no la supuesta ignorancia del primitivo. La explicación es ese castillo en el aire que no acepta la diversidad de juegos y que con ello elimina toda posible conversación con la otra forma de vida. Tratar de ver parecidos es tratar de ver diferencias. Vemos cómo un primitivo es capaz de quemar a otro hombre, y eso nos espanta y nos es lejano, no obstante, vemos también que ese primitivo se nos asemeja en ciertos aspectos; por ejemplo, en definitiva, ese primitivo no deja de ser lo que en nuestra forma de vida llamamos “humano”. Cercanía y lejanía a un mismo tiempo, la cual Wittgenstein describe desde los usos del lenguaje y cómo estos no nacen de la razón. “Quiero observar al ser humano como a un animal: como a un ser primitivo al que le atribuimos instinto pero no razonamiento. Como un ser en estado primitivo. No nos hemos de avergonzar de una lógica que es suficiente para un modo primitivo de comunicación. El lenguaje no ha surgido de un razonamiento”<sup>41</sup>. Es decir, todo lenguaje, incluido ahí el denominado como “científico”, se da siempre en una compleja forma de vida instintiva. E instintiva significa aquí “profunda”<sup>42</sup>, que no esencial. La profundidad en Wittgenstein es todo lo irreductible de nuestras acciones instintivas y prácticas compartidas, siendo éstas diferentes al igual que diferentes son las formas de vida. Todo aquello que no se deja dominar por explicación o teoría alguna es lo profundo. “Frazer no se da cuenta de que estamos ante la doctrina de Platón”<sup>43</sup>, la cual hace metafísica: hace “divinidades de las constantes lógicas”<sup>44</sup>. A saber, lo que hace Frazer es mitificar su forma de vida, con ello colocándola por encima de las demás. Así es, “en nuestro lenguaje está depositada toda una mitología”<sup>45</sup>; una mitología que es en sí misma esa metafísica que nos aporta cierto consuelo epistémico – ya que cree ir a la esencia de las cosas –, pero que nos impide oír a las otras formas de vida. Formas de vida que quedan anuladas por ese intelectualismo que Wittgenstein siempre repudió. “No sólo el intelectualismo de los intelectuales – enfermedad hermana de la de los «doctos» de Nietzsche – que sólo afecta a unos pocos, sino del intelectualismo vulgar, del intelectualismo ideológico. De aquel que, disfrazado de ilustrado, consigue invertir las

---

40 *Ibid.*, p. 19.

41 *Op., cit., SC.*, p. 62c (§ 475).

42 Wittgenstein, Ludwig (1992), *Observaciones sobre La rama dorada de Frazer*, Tecnos: Madrid, p. 84.

43 *Ibid.*, p. 76.

44 *Op., cit., ACV*, p. 63 (§ 112).

45 *Op., cit., ORF*, p. 69.

cosas de tal manera que al final todo es un galimatías. Galimatías que se presenta bajo la capa del rigor y de la claridad”<sup>46</sup>. En resumen, Frazer es el perfecto ejemplo de intelectual colonial que cree ver la causa esencial de las cosas; que cree estar en posesión de una verdad, de algo universal y necesario, que cree situarse dentro de la *episteme* y fuera de la mera *doxa*. Frazer, aun viajando a tierras primitivas, vive en su forma de vida y no sale de ella, creyendo así que sus juegos del lenguaje son universales. Frazer es todo lo contrario de lo que aquí se busca. Lo que queremos es, en parte, lo que quiere Wittgenstein. Wittgenstein apuesta por ver las conexiones, ver semejanzas y diferencias, ver, en definitiva, fragmentos que, si acaso, solo podemos describir, y no explicar por medio de ninguna teoría universal. La descripción es aquella forma de comprensión que tiene presente que las costumbres son algo profundo e irreductible. Wittgenstein así la describe:

“Lo que más me sorprende, aparte de la semejanza, es la diferencia entre todos estos ritos. Es una diversidad de rostros, con rasgos comunes, la que emerge constantemente por un lado y por otro. A uno le entran deseos de trazar líneas que pongan en contacto las partes que son comunes. Pero entonces quedaría fuera de la vista una parte, aquella precisamente que une esa imagen con nuestros sentimientos y pensamientos. Esta parte es la que da a la investigación su profundidad”<sup>47</sup>.

Hemos procurado llevar a cabo una terapia decolonial a partir de algunas herramientas ofrecidas por Wittgenstein. Se ha podido ver cómo este autor apuesta por dar espacio a nuestras prácticas compartidas, juegos y formas de vida. Formas de vida irreductibles que, no obstante, se comunican, que tratan de hacerse entender, siempre desde la tensión y lo irresoluble. Wittgenstein mantiene un espacio abierto a la comunicación contingente y siempre en construcción; siempre en el movimiento de un lenguaje a otro y de una vida a otra. De ahí que no se pueda imponer una teoría, sea ésta la que sea, sobre nuestra práctica compartida. Dicho modo de comprender el lenguaje y las formas de vida, creemos, nos facilita una pedagogía más inclusiva y democrática; teniendo siempre presente que toda palabra, incluida ahí la de “democracia”, se encuentra siempre en juego. Facilitar la escucha, la conversación, el acercamiento a lo otro, la emergencia de nuevos juegos es, someramente, lo que nos ofrece Wittgenstein desde su terapia. No obstante, salgamos de Europa, salgamos de esa ciudad enmarañada llena de juegos y direcciones, y viajemos, por un instante, hacia el terreno *ch'ixi*; hacia esa *grisura* moteada llena de colores diversos, defendida por Cusicanqui, la cual no es sino un espacio decolonial de aprendizaje y vida.

---

46 *Op. cit.*, Sábada, p. 12.

47 *Ibid.*, p. 78.

## 2.2. Cusicanqui. Por una pedagogía gris.

Cusicanqui, socióloga boliviana, de ascendencia aymara, nacida en 1949, nos ofrece la posibilidad de ir a las diferentes formas de vida sin caer en el “adorno multicultural del neoliberalismo”<sup>48</sup>. Cusicanqui propone reflexionar sobre nuestras prácticas, y cómo éstas han de dirigirse hacia ese gris tan contrario al mestizaje. Este color decolonial es, tal y como nos dice la propia autora, lo siguiente:

“Hay que recordar el significado de la palabra *ch'ixi*: simplemente designa en aymara a un tipo de tonalidad gris. Se trata de un color que por efecto de la distancia se ve gris, pero al acercamos nos percatamos de que está hecho de puntos de color puro y agónico: manchas blancas y negras entreveradas. Un gris jaspeado que, como tejido o marca corporal, distingue a ciertas figuras – el *k'usillu* – a ciertas entidades – la serpiente – en las cuales se manifiesta la potencia de atravesar fronteras y encarnar polos opuestos de manera reverberante. También ciertas piedras son *ch'ixi*: la andesita, el granito, que tienen texturas de colores entreverados en manchas diminutas”<sup>49</sup>.

Desde este color *ch'ixi* proponemos una pedagogía que no recurra a las categorías de mestizaje y multiculturalidad tan estereotipadas. Dichas palabras, “mestizaje” y “multiculturalidad”, sirven al orden hegemónico como bálsamo, como imagen de utopía cumplida. Con Cusicanqui no perseguimos frases hechas ni categorías estancas. Buscamos, por el contrario, “la decolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo”<sup>50</sup>. Es decir, nuestro horizonte educativo es la práctica decolonial. Una práctica que se aparta de la homogeneidad fisiológica y de lenguajes. A saber, lo que ha de mover nuestra educación y prácticas no ha de ser una idea común, sino la acción como tal. Decolonial es aquí práctica de escucha a otras culturas.

Cusicanqui parte de la alteridad. De todo aquello que la tradición hegemónica occidental ha relegado a la condición de lo otro. Las otras culturas poseen, aquí y ahora, una potencia epistémica revolucionaria que se expresa en sus propias prácticas. Cusicanqui parte, como decimos, de esa otredad, pero, no obstante, se mueve, busca moverse entre un color y otro. La cultura occidental, aun siendo la hegemónica, aun habiendo expropiado y violado a toda cultura diferente a ella, no ha de verse como un lugar a dominar. La cultura occidental ha dado y puede dar herramientas de gran

---

48 Rivera Cusicanqui, Silvia (2014), *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos decolonizadores*, Tinta Limón: Buenos Aires, p. 59.

49 Rivera Cusicanqui, Silvia (2018), *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*, Tinta Limón: Buenos Aires, p. 79.

50 *Op. Cit.*, CU, p. 70.

valor a la resignificación de nuestras relaciones y nuestras formas de convivencia. Una convivencia que solo puede darse si la ciudad, la cultura occidental, quiere aprender de la episteme indígena. La cultura indígena, con sus ritos, con sus “ritmos del paisaje y los ciclos de las estaciones”<sup>51</sup>, con sus muñecos de trapo, con sus ofrendas, con sus *pukullus*, con sus bebidas, nos enseña cosas que de otra manera no podríamos aprender y que, además, son de gran importancia en nuestros actuales tiempos de crisis. Imbuirse en lo otro, sin dominarlo, nos puede aportar un conocimiento diferente.

Ciertamente, Cusicanqui parte de un contexto bien diferente al español. Sin embargo, su propuesta es fácilmente aplicable en nuestras aulas llenas de diversidad. Con su grisura, con su aceptación de lo manchado, lo imperfecto, se sitúa en una epistemología – y con ello en una pedagogía – de todo “aquello que es blandengue y entremezclado”<sup>52</sup>. Lejos queda aquí el dominio de los sistemas impolutos, sólidos, estables y firmes. Es decir, la “intervención misionera”<sup>53</sup> ha basado todo su proceder en la conversión, la reducción, el trabajo forzado y la limpieza. El padre llega a tierras extranjeras para dejarlo todo bien limpio. Esta lógica aséptico-paternalista es la “semántica de la dominación”<sup>54</sup>. Es una reducción a blanco o negro. Todo se reduce a esa paleta. El mundo solo se pinta a partir de colores puros, de categorías y esencias. La colonización, lejos de haber quedado atrás, continúa con paso firme, haciendo de este mundo un “mundo al revés”<sup>55</sup>. La dominación llevada a cabo por los colonos, por la cultura hegemónica occidental, pinta y delimita toda forma de vida. La forma de vida define qué y cómo han de ser el resto. No obstante, la selva, lo indígena, en definitiva, las otras formas de vida, continúan teniendo un color incómodo para la vista occidental. Ese color mete al colono en la incertidumbre, en la contingencia del moteado, quedándose así sin su cromatismo puro, sin su comodidad epistémica, sin su sistema impoluto, sin su esencia. La pedagogía gris, la práctica *ch'ixi* incómoda a la mirada que todo lo delimita y reduce. Ver así la educación es mirar a otros lados. Es mirar hacia diferentes horizontes, entendiendo que la base de nuestra educación no ha de ser la definición y explicación de lo que es el mundo, sino la aproximación imperfecta a él. En otros términos, la educación es aquí algo incómodo que parte desde la propia praxis, desde la propia manera de vivir. La “reapropiación *ch'ixi*”<sup>56</sup>, el movimiento gris, es un *poder hacer*; y “el 'poder hacer' no es lo mismo que el poder como dominación”<sup>57</sup>. El poder hacer es dejar hacer a lo otro. Dejarle hablar para, por fin, poder comenzar a escuchar.

---

51 Rivera Cusicanqui, Silvia (2015), *Sociología de la imagen*, Tinta Limón: Buenos Aires, p. 245.

52 *Op. Cit.*, CU, p. 70.

53 *Op. Cit.*, SI, p. 271.

54 *Ibid.*

55 *Ibid.*, p. 275.

56 *Ibid.*, p. 275.

57 *Op. Cit.*, UCP, p. 101.

Pero esta reapropiación no ha de verse como un gesto nostálgico. La mirada de Cusicanqui no es una mirada de nostalgia. No es regresiva. No quiere vivir en el pasado, ni rescatar la esencia originaria de lo indígena. Lo que busca es la mirada que “trabaja sobre el palimpsesto del presente, sobre las múltiples e irresueltas capas de pasado no digerido, que surgen como 'furia acumulada' (Bloch) pero también como bricolaje barroco y subversivo”<sup>58</sup>. Es así como su sociología de la imagen nos puede ayudar a crear una pedagogía que tenga en cuenta las diferentes miradas; miradas éstas que callejean y se encuentran. El recorrido de esa mirada es el de la búsqueda de aquello que nos incomoda. Se mira con ojo intruso, “molesto e incómodo, (con aquel que) que nos pone en evidencia y nos hace bajar la mirada”<sup>59</sup>. Esta pedagogía admite la “ignorancia sobre el mundo del 'otro' o de la 'otra’”<sup>60</sup> y nos lleva a una epistemología ética. Hacia un conocimiento que se vive, que se siente; a saber, hacia un “*sentipensar itinerante* que amalgame la racionalidad con la potencia de los sentimientos”<sup>61</sup>. Una epistemología que entreteje las formas de vida opuestas – polis y comunidad, hombre y mujer, blanco y negro (oscuridad) – para así abrir un “tercer espacio”<sup>62</sup> en el cual esas diferencias puedan convivir sin por ello fusionarse. Es así como desde esta epistemología podemos practicar una educación que dé valor al silencio. ¿Qué significa esto? Pues dar valor a la escucha. Partir de este silencio es ir a ese lenguaje que no busca la dominación total, y que da espacio a nuestras sensaciones y afecciones compartidas. Esta manera de educarnos en aquello que nos rodea, conforma una práctica pedagógica basada en la miniatura, el fragmento, el pedazo. Es decir, una *micropedagogía* que guarda silencio para así poder escuchar otros ritmos, otras posibilidades, otros lenguajes y otras formas de vida. Cusicanqui: “generamos así un esbozo de normatividad tácita, en diálogo con y entre las creaciones de nuestras manos, de nuestros cuerpos”<sup>63</sup>. Al igual que Boaventura de Sousa Santos – pensador decolonial que, con su sociología de las emergencias, “pretende dar voz a aquellos discursos (...) que han sido marginados y silenciados desde el poder, y no por su calidad, sino precisamente por oponerse al discurso dominante”<sup>64</sup> –, Cusicanqui busca escuchar sentidamente a los otros discursos, a lo denostado, a todo aquello que la razón “soberbia y perezosa”<sup>65</sup> ha relegado al olvido. Con ello, hay que escuchar a lo emergente y dejar hablar y, en definitiva, expresarse a todo lo que queda aún por decir. Escuchar es aquí *sentipensar* la alteridad.

---

58 *Op. Cit.*, SI, p. 295.

59 *Ibid.*, p. 296.

60 *Ibid.*

61 Aragüés, Juan Manuel (2021), *Ochenta sombras de Marx, Nietzsche y Freud*, Plaza y Valdés: Madrid, p. 207.

62 *Op. Cit.*, SI, p. 302.

63 *Ibid.*, p. 303.

64 *Op. Cit.*, Aragüés, p. 231.

65 *Ibid.*

Estamos, pues, ante una pedagogía manual, que se mancha las manos; una pedagogía práctica, la cual entiende la labor docente en toda su dimensión corporal. Con esto último vemos cómo Cusicanqui se sitúa fuera del intelectualismo, reivindicando así “el trabajo manual y artesanal, asignando particular relevancia al tejido, el arado de la tierra y otras actividades manuales”<sup>66</sup>. El trabajo manual se sitúa en lo gris; como hemos dicho, en lo incómodo. “El trabajo manual (...) es reivindicado en función de un proyecto antagónico al de las élites oligárquicas, las cuales de diversas maneras lo han despreciado, valorizando el ocio, la explotación o los oficios considerados *limpios*. El desprecio al trabajo manual se ha expresado en prácticas de humillación y gestos discriminatorios hacia trabajadores/as, artesanos/as, campesinos/as e indios/as, y es parte del proyecto histórico de dominación colonial”<sup>67</sup>. Tenemos así una herramienta de trabajo que nos permite acercarnos al alumnado no desde una posición intelectualista, sino desde una puesta en valor de todo lo manual. De lo manual se aprende, y mucho. Trataremos, pues, de acercar a los alumnos y las alumnas ciertas herramientas y metodologías que recalquen la importancia de dicha dimensión corporal.

Como hemos visto, “la metáfora *ch'ixi*”<sup>68</sup> trata de “armar un tejido intercultural duradero”<sup>69</sup>, advirtiendo que ésta interculturalidad no puede ser capitalizada por el colono. El estereotipo que todo lo unifica ha de dejarse de lado. Los ornamentos neoliberales que hacen de lo multicultural un producto nada tienen que ver con el proyecto que aquí nos ocupa. “El multiculturalismo oficial”<sup>70</sup>, que se muestra por medio de la “libertad aparente del mercado”<sup>71</sup>, es tiznado por ese gris jaspeado, manchado, donde nada llega a “mezclarse del todo”<sup>72</sup>. El proyecto decolonial afirma “a la vez distancia y cercanías”<sup>73</sup>. Se mueve en un entre; entre colores, entre formas de vida. Se posiciona ahí para ver los matices y los medios tonos que en todo acercamiento a la sociedad y su contexto han de tenerse en cuenta. Estamos ante una reivindicación de lo manchado, de lo desaliñado, de toda esa contradicción que se mantiene ahí para con ello no caer en la homogeneidad. Este moteado que, al mirarlo en la lejanía, cobra el tono de una *grisura*, permite aceptar esas diferencias que vemos en la cercanía de la práctica educativa de nuestro presente.

---

66 Fabián Cabaluz D., J. (2017), “Educación, racismo y descolonización. Reflexiones pedagógicas a partir de Silvia Rivera Cusicanqui”, *ACTUEL MARX/ INTERVENCIONES* N° 22, p. 171.

67 *Ibid.*

68 *Op. Cit.*, *CU*, p. 70.

69 *Ibid.*, p. 71.

70 *Ibid.*, p. 60.

71 *Op. Cit.*, *UCP*, p. 150.

72 *Ibid.*, p. 69.

73 *Op. Cit.*, *SI*, p. 244.

### 2.3. Wittgenstein y Cusicanqui.

Autor y autora nos ofrecen herramientas diversas para educar en un espacio de contingencia y diferencia cultural. Ambos pensamientos coinciden en que no existe una única forma de vida ni un único juego o color. Tal disposición nos permite entablar conversaciones con lo que no es diferente. Nos facilita ir en múltiples direcciones. Nos permite incluir en nuestras clases toda una amplia gama colores y lenguajes. Tanto la maraña wittgensteiniana de juegos y formas de vida, como la grisura de Cusicanqui se dirigen hacia la escucha de lo múltiple, dando así espacio a lo otro, es decir, dejando respirar a lo profundo, a lo irreductible, a lo *ch'ixi*. En ambas filosofías no existe nostalgia por aquel supuesto fundamento que todo lo iguala y lo reduce. Aquí lo que prima es la práctica contingente; que no el absoluto caos, porque aquí nada es absoluto. Aquí hay relaciones en continua transformación y en constante juego. Una maraña que no se deja definir; inaprehensible, pero de la que se puede hablar, de la que se puede opinar. Aquí lo que hay son opiniones. Opiniones sentidas y meditadas, claro. Opiniones que, por otro lado, friccionan entre sí.

Este proyecto no ha de verse ni como irracional ni como racional. Aquí esas palabras tienen innumerables usos y significados, tantos como formas de vida. En este proyecto, el intelectualismo colono de lo universal y necesario no tiene cabida. Aquí se acepta tanto el pensamiento como el instinto, tanto la reflexión como los afectos; sentir y pensar: *sentipensar*. En este terreno selvático, de urbanismo enmarañado, de calles en múltiples direcciones y colores jaspeados, cobra especial protagonismo lo falible, el error, lo imperfecto, lo débil: lo *blandengue*. No se aspira, pues, a una pedagogía sistemática y aséptica, sino a una que se practique en esa acción, ciertamente, impredecible y llena de vida. Entender así la educación, creemos, es ver cómo Wittgenstein y Cusicanqui nos ayudan a aterrizar en un contexto incontrolable, indómito, pero en el que sí se puede convivir. Y convivir es aquí dirigirse hacia una educación democrática que cuide la opinión y la conversación entre nosotros y nosotras. Lo que tenemos son juegos del lenguaje y formas de vida cambiantes, una grisura rica en matices y tonalidades, imperfecta, pero llena de profundidades y posibilidades comunicativas.

### 3. Dimensión práctica. La práctica pedagógico-decolonial.

Después de haber presentado brevemente ambos pensamientos, tratemos ahora de aplicarlos a una posible orientación curricular de filosofía de educación secundaria, y concretamente dentro del marco legal del Gobierno de Aragón. Comenzaremos primero analizando dicho marco para ver cómo nuestra actitud pedagógico-decolonial y tendencia curricular entran dentro del mismo. A

continuación, expondremos nuestra orientación curricular como tal, para después hablar de las metodologías y los tipos de evaluación que mejor se adaptan a ella. Finalizaremos con lo que consideramos es más relevante: la labor docente; a saber, la actitud profesoral que perseguimos con esta pedagogía gris y decolonial.

### 3.1. Marco legal. Análisis de las orientaciones curriculares prescritas por la ley.

Por fortuna, el marco legal permite un amplio margen de aplicación. Así lo vemos en los currículos oficiales del Gobierno de Aragón de las asignaturas de Filosofía de 4º de la E.S.O, Oratoria, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 3º de la E.S.O y 1º de Bachillerato, Filosofía de 1º Bachillerato y Psicología de 2º de Bachillerato. Asignaturas éstas que – a excepción de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, la cual admite menos margen, debido a las exigencias de la EvAU – conforman el grueso de nuestra actividad docente dentro del ámbito aragonés de filosofía de secundaria. A grandes rasgos, y generalizando, nuestras orientaciones curriculares han de cumplir, “tal como estableció la UNESCO en 1996”<sup>74</sup>, con las siguientes competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL). Esta competencia tratamos de cumplirla desde nuestros juegos del lenguaje en construcción constante y compartida. Además, la cumplimos porque, si algo es la filosofía, es comunicación lingüística, sea ésta oral o escrita. Es más, al poner el acento, como así hacemos, en la conversación con las diferentes formas de vida, nuestra orientación curricular hará de la comunicación lingüística uno de los ejes principales.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT). Esta competencia la cumplimos gracias a nuestro trabajo con la epistemología y la crítica que de ella se deriva. Por ejemplo, hacia ese cientificismo que Wittgenstein aborrecía y que Cusicanqui ve como uno de los sesgos coloniales más representativos.
- Competencia digital (CD). La cumplimos gracias a la inclusión, dentro del aula, de diferentes herramientas electrónico-digitales. Además, nuestra labor docente recurrirá, si es pertinente, a enlaces web de carácter filosófico, para así estimular al conjunto del alumnado.

---

<sup>74</sup> Gobierno de Aragón, currículo oficial de *Filosofía* de 1º de Bachillerato, p. 1.

- Competencia aprender a aprender (CAA). Competencia un tanto crítica que buscaremos hacer frente por medio de un aprendizaje activo y, como veremos, principalmente ensayístico. Nuestra propuesta educativa parte, probablemente, de ese aprendizaje que se aprende desde la propia praxis. Precisamente de ese del que nos habla Wittgenstein con sus juegos, esos que se aprenden desde la práctica misma del juego.
- Competencias sociales y cívicas (CSC). Ciertamente esta competencia la cubrimos, al ser ella una de las bases de la presente investigación. Como se ve, estamos poniendo continuamente el acento en la diversidad; un acento que, creemos, nos llevan a prácticas sociabilizadoras y cívicas. Nuestra conversación decolonial nos permite cumplir ampliamente con esta competencia, al aceptar la diferencia colores y formas de vida.
- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE). Aunque los currículos pongan en exceso el acento en “la iniciativa individual”<sup>75</sup>, nuestras orientaciones curriculares cumplen con la competencia en cuestión, ya que buscamos un tipo *emprededuría* común, la cual hace que los y las alumnas sean capaces de trabajar de manera tanto individual como colectiva.
- Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC). Lo que ya hemos ido señalando: juegos del lenguaje, formas de vida y *ch'ixi*. Todo esto es una toma de conciencia sobre la diferentes expresiones culturales. Además, cumplimos con creces esta competencia especialmente cuando trabajemos con la estética y demás temas relacionados con la cultura, en los cuales probablemente se incluyan todas las temáticas filosóficas.

Asimismo, hemos de cumplir con objetivos y estándares específicos de cada asignatura. Sin embargo, lo aquí expuesto puede hacer ver cómo nuestra pedagogía, aun siendo un tanto incómoda, crítica, si se quiere, entra dentro de los parámetros establecidos por la ley. Se ha indicado con anterioridad que la asignatura que más problemas nos puede dar es Historia de la Filosofía, una asignatura, efectivamente, de carácter más memorístico y menos dada al ensayo, aún así, enfocaremos la dimensión histórica desde una perspectiva decolonial, tratando de animar al conjunto del alumnado a ver la historia de la filosofía con ojos terapéuticos.

---

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 2.

### 3.2. Orientación curricular.

Un proyecto educativo decolonial tiene que orientarse hacia currículos inclusivos que potencien la escucha y el intercambio de opiniones. Desde Wittgenstein y Cusicanqui planteamos una pedagogía sin fundamentos primeros, que haga de nuestros juegos del lenguaje e imperfecciones culturales un lugar de encuentro en disenso, todo ello tratando de ver nuestras diferencias y cómo éstas no son sino cercanía y lejanía a un mismo tiempo. Es decir, nuestra orientación curricular ha de ser una forma de educarnos en la diversidad cultural y en la crítica, e incluso en la terapia de lo que somos o se nos dice que somos. En definitiva, la educación que se propone aquí es una que genere preguntas, a poder ser, incómodas para con los discursos de la homogeneidad. Trataremos, pues, de dar valor a los diferentes juegos del lenguaje, y desde ahí ver las conexiones, ver en qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos. Dar valor a esto es potenciar esa pedagogía gris a la que antes nos hemos referido. Un lugar de opinión, donde todo está aún por hacer, pero en el que a su vez se dispone de una tradición filosófica con la que podemos conversar terapéuticamente. Una tradición que, según el marco legal, se mueve entre estos temas: epistemología, estética, ética, política, metafísica, ontología y antropología. Es decir, nos encontramos en esa vieja ciudad que describía Wittgenstein y que ahora recordamos: un espacio de múltiples direcciones, con barrios de arquitectura diversa, solares en ruinas y nuevas construcciones. A saber, la grisura de Cusicanqui, esa llena de matices y gamas cromáticas; ese color capaz de mostrar toda una variedad de colores pintados y aún por pintar. En otros términos, disponemos de una rica temática filosófica que apunta a diferentes corrientes, la cual cuestionamos, para así aprender de ella. Sin embargo, dichas temáticas no han de verse como categorías cerradas. Los temas se relacionan todos entre sí, formando una maraña moteada que acepta una multitud de conexiones y relaciones. Por ejemplo, plantear una cuestión estética puede perfectamente ser un planteamiento metafísico, ético, epistemológico, antropológico y político. Es decir, aquí todo queda abierto; abierto a una conversación que no ha de verse como un debate consensuado, sino como una conversación confrontada. No buscamos, pues, ni debates, ni argumentaciones sólidas y perfectas; ni el convencer, ni tampoco la superación es lo que perseguimos. Lo que queremos es el intercambio de posiciones y formas de vida, de juegos y puntos de vista. Esta orientación pedagógica busca así que el alumnado, conformado por diversos modos de vivir, intervenga filosóficamente en nuestras sesiones decoloniales. Pero el alumnado necesita, además de las que dispone, otras herramientas. Y a eso vamos ahora, a abrir nuestra caja de herramientas.

### 3.3. Metodologías.

Las herramientas con las que trabajamos son tanto de carácter activo como pasivo. Advertir que estas categorías – “metodología activa” y “pasiva” – las manejamos aquí con precaución. Es decir, nuestra metodología trabaja de manera dinámica y desde de la práctica. Las categorías pueden cambiar. Creemos que la división entre activo y pasivo es un tanto vaga, por ello entendemos que lo mejor es sencillamente trabajar junto al alumnado en la formación de nuestros proyectos curriculares. Es así como el método de las preguntas será el que guiará las mayoría da las sesiones. El preguntar constante es, pues, nuestra gran herramienta. Preguntas y más preguntas que traten de activar en el alumnado una conversación filosófica. La labor docente es, en este caso, un trabajo basado en la buena elección de éstas. Además, con nuestra conversación y dichas cuestiones, veremos cómo usamos las palabras y cómo éstas tienen diferentes usos, y con ello significados. No obstante, la metodología también se servirá de herramientas definidas como “pasivas”, como lo es la clase magistral. Con este último recurso podemos presentar los temas y las preguntas a trabajar, y además incidir en cuestiones decoloniales. Nos servimos así de ambas estrategias: preguntar y presentar problemáticas, para de ahí generar conversaciones y reflexiones grupales.

Hablemos ahora de a qué nos referimos con conversación, para así diferenciarla del debate. Como hemos dicho anteriormente, no buscamos ni superar ni convencer. No buscamos esa fórmula del debate en que una de las partes trata de convencer a la otra y así superarla. Ciertamente estamos hablando de un tipo de debate marcado por la competitividad y el dominio de lo otro. No todos los debates son así, efectivamente; lo que nos interesa recalcar con esto es que nuestro interés son aquellos juegos del lenguaje que se mantienen en el disenso, que apuestan por la escucha y que cuentan con nuestros gestos más intuitivas. En resumidas cuentas, la forma del debate nos resulta, en muchas ocasiones, excesivamente estructurada. Nuestros juegos del lenguaje han de ir hacia algo más contingente, sin por ello caer en el caos. Nos referimos a esa conversación espontánea que surge entre amigos, amigas y familiares. Una conversación que no ha de confundirse con una acción consensuada. Nuestra conversación es esa conversación filosófica tensionada, en la cual compartes con tus amistades aquello que sientes y piensas, y que tan pedagógica resulta. Ahí nadie pierde ni gana, nadie convence, solo se habla y se escucha desde la práctica de la filosofía. Se escucha la otra opinión filosófica. Es decir, en muchas ocasiones nuestros amigos y nuestras amigas nos enseñan tanta filosofía o más como nuestros profesores y profesoras. Rescatemos esa actividad para poder introducirla en el aula.

Además, como es evidente, nuestra metodología partirá de la denominada “atención a la diversidad”, con el objeto de lograr una actitud crítica y auto-crítica en el alumnado. Las preguntas serán ese revulsivo necesario para dar pie a hablar e intervenir. No obstante, lo primero es la escucha; tratar de escuchar lo que nos dice la otra voz es lo que buscamos, y a poder ser, en un contexto que nos sea familiar. La escucha es una importante herramienta de trabajo, la cual va de la mano de nuestro proyecto de la diferencia de formas de vida y juegos del lenguaje.

Un ejemplo de cómo llevar a la práctica estas metodologías y, en general, este proyecto decolonial, es por medio de una reflexión y conversación conjunta a partir de un objeto cotidiano. Ponemos un vaso de agua en medio del aula, y el alumnado, por medio de opiniones guiadas por el o la docente, trata de averiguar qué es o puede llegar a ser ese objeto del día a día. Buscamos describir ese objeto y reflexionamos conjuntamente sobre las posibilidades que se contienen en ese vaso. Es decir, nos tomamos nuestro tiempo para pensar, en grupo, sobre algo tan cotidiano como es un vaso de agua. El vaso contiene, además del agua, toda una serie de preguntas. Podemos decir que de ese objeto nacen cuestiones y conversaciones de carácter:

- a) metafísico: ¿ese vaso existe?; ¿ese vaso existe como tal o lo construyo yo con mi pensamiento?; en definitiva, ¿qué es ese vaso?
- b) epistemológico: ¿cómo puedo saber qué es ese vaso y si existe?; si lo tiro al suelo y lo rompo, ¿esa prueba empírica me dice qué es el vaso?
- c) antropológico: ¿en toda forma de vida ese vaso es lo mismo?; ¿tiene el mismo significado para los *seres humanos* de todo el mundo?
- d) estético: ¿ese vaso puede llegar a ser una obra de *arte*?; si es así, ¿en toda forma de vida ese vaso puede llegar a constituirse como arte?

Estos ejemplos muestran esa metodología que trata de generar nuestra anhelada conversación filosófica. Todas estas preguntas tienen múltiples respuestas. Una de ellas sería la relativa al campo de la estética. En la pregunta de si un vaso de agua puede llegar a ser arte, podemos contestar con un “sí”, poniendo como ejemplo *Vaso de agua medio lleno* de Wilfredo Prieto.



Wilfredo Prieto, *Vaso de agua medio lleno*, instalación, 2006

Esta obra hace ver al alumnado cómo ese objeto se encuentra ya, de hecho, dentro del mercado del arte. Pero claro, ¿en toda forma de vida ese vaso se consideraría arte? Aquí tenemos la práctica decolonial. No en toda forma de vida arte es lo mismo ni “arte” tiene igual uso. No en toda cultura existe el *ready-made*. Esta cuestión, al igual que el resto, pregunta por la universalidad, en este caso, por la de lo bello y por lo estéticamente aceptable; pregunta que incluso cuestiona a qué podemos llamar estético y si “estético” existe en toda forma de vida. Vemos así cómo esta pregunta estética pregunta metafísica, antropológica y epistémicamente por ese objeto que vemos y del que toda la clase habla y conversa. Ese es nuestro objetivo: conversar filosóficamente sobre el vaso de agua.

Otro ejemplo es trabajar a partir de un texto que trate directamente el tema de las formas de vida y juegos del lenguaje. Proponemos un fragmento de Wittgenstein, por ejemplo, de las *Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*, y desde ahí surgen opiniones y preguntas.

“Las palabras que llamamos expresiones de juicios estéticos desempeñan un papel muy complicado, pero muy definido, en lo que llamamos la cultura de una época. Para describir su uso o para describir lo que ustedes entienden por gusto cultivado tienen que describir una cultura. En la Edad Media quizá no existiera lo que nosotros llamamos

ahora un gusto cultivado. En épocas diferentes se juegan juegos completamente diferentes”<sup>76</sup>.

Al igual que con el vaso, la conversación la encamina el o la docente. Una conversación que reflexiona sobre cómo nuestros gustos estéticos se ven condicionados por el lugar en el vivimos y cómo nuestros juicios sobre ellos no son sino juegos del lenguaje que se aprenden e incluso olvidan. Juegos cambiantes al igual que nuestros gustos. Vemos aquí, como con el ejemplo anterior, que el arte es una cuestión de cambios y de formas de vida, de lo que en una comunidad siente y habla. El arte cambia y nuestros juicios y palabras también.

En definitiva, nuestra metodología es la conversación filosófica irresoluble. Un hablar y preguntar en el que todos y todas escuchamos y vemos cómo nos acercamos y nos alejamos con nuestras opiniones. Nos acercamos y nos alejamos de lo que leemos, vemos y escuchamos. Siempre en un terreno de amistad y familiaridad.

#### 3.4. Evaluación.

Lo más aconsejable en este proyecto decolonial es evaluar continua y formativamente. Se han de evaluar procesos más que resultados. Lo que importa es ver cómo el alumnado trabaja con las herramientas filosóficas y cómo trata de establecer conexiones; cómo escucha y cómo se sitúa críticamente en los temas. No se busca, pues, la memorización de conceptos, sino la reflexión crítico-terapéutica; es decir, lo que se quiere valorar es cómo nos relacionamos con las temáticas y cómo estas nos llevan a ensayar nuestros presupuestos más arraigados. Las conversaciones tienen que hacer ver cuán diferentes somos. Se evalúan así relaciones y modos de escucha. No obstante, podemos combinar esta evaluación continua y formativa con una prueba final, concretamente con un ensayo. Gracias a este ejercicio el alumnado puede mostrar aquello que más le *toca la fibra*, lo que le remueve, lo que siente, y hacerlo teniendo en cuenta lo conversado durante las sesiones. Con el ensayo podemos valorar la escucha del alumno o la alumna, cómo relaciona las temáticas y, en definitiva, cómo aprender a jugar a nuestros juegos del lenguaje compartidos. El ensayo ha de ser aquí una práctica en la que poder opinar sobre y en base a las diferentes opiniones compartidas durante las sesiones.

Para finalizar, la labor docente ha de ser evaluada y auto-evaluada: el alumnado evalúa al o la docente y éste o ésta trata de evaluar su propio trabajo, el cual, como veremos ahora, no es sino

---

<sup>76</sup> Wittgenstein, Ludwig (2013), *Lecciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*, Paidós: Barcelona, p. 72 (§25).

un trabajo manual que encallece y se suda.

### 3.5. Labor docente.

Una labor docente decolonial ha de atender, como hemos ido viendo, a la diversidad de opiniones y maneras de ver y entender el mundo. Para llevar a cabo este ejercicio de inclusión es necesario que el o la docente construya un contexto familiar y de amistad que fomente el intercambio de lenguajes y juegos. Hablamos de familia; una familia, como tantas otras, con sus tensiones, intercambios y consensos. Dentro de esta familia podemos ver parecidos y diferencias entre nuestros juegos del lenguaje; podemos ver relaciones; ver toda esa variedad de prácticas, de gestos y modos de actuar. Esta familia, pues, se encuentra, como todas, en constante construcción. En este punto, la labor docente es construir ese espacio propicio para las conversaciones, más que para los debates; ese lugar en el que hablar y escuchar; escuchar qué nos tiene que decir la otra opinión. Una labor que no ha de confundirse que la figura del padre. No hablamos aquí de proteccionismo paternalista, sino de una relación entre iguales diferentes.

Nuestra labor docente, además, ha de huir de la soberbia, ha de reconocer la propia ignorancia. Como señala Cusicanqui, hay que bajar la mirada. Miradas hay muchas: la mía no es la única. Conocimientos hay muchos: el mío no es definitivo. Una labor decolonial ha de ver esto. Ver esto es ver otras prácticas y formas de vivir. No obstante, este bajar la mirada, signo de modestia epistémica, no tiene que confundirse con un apartar la mirada. Lo otro hay que mirarlo. Ver el caso singular, ver al alumno o la alumna en concreto, es parte imprescindible de nuestro trabajo. A saber, llevar a cabo una buena acción tutorial es básico en nuestro objetivo de crear un espacio familiar y de amistad. Con todo, nuestra mirada da espacio a lo que nos es diferente, pero atiende a los casos concretos de nuestro alumnado.

Por último, nuestra labor docente ha de ser vista como si de un trabajo manual se tratara, siempre salvando las distancias, y sin tratar de empequeñecer esos trabajos tan necesarios e infravalorados. Tenemos claro que la profesión docente no es igual a la de jornalero o jornalera, no obstante, queremos enfocar nuestra labor desde el aprendizaje práctico. Se aprende a recoger fruta desde la propia labor; se aprende a educar desde la praxis; desde la relación con el alumnado. Nuestro trabajo es un trabajo que encallece. Nuestra pedagogía es manual. Es un quehacer sentido que busca un aprendizaje desde la práctica de los juegos del lenguaje y las diferentes formas de vida. Nuestra metáfora del trabajo manual se aventura en ese espacio gris, en esa maraña de juegos, en esa práctica decolonial que nada tiene que ver con ese intelectualismo que tanto se aleja de Wittgenstein y Cusicanqui.

#### 4. Conclusión.

Como conclusión decir que nuestro objetivo es simple: tratar de incluir en el aula una diversa cantidad de opiniones y que éstas generen una conversación filosófica digna de ser descrita como “decolonial”. Hemos recurrido las propuestas filosóficas de Wittgenstein y Cusicanqui, porque consideramos que ambas nos ofrecen buenas herramientas para atender a la diversidad de formas de vida y, además, porque nos permiten dirigirnos hacia una labor docente que aprende y se construye desde la práctica contingente de nuestros intercambios lingüísticos y gestos culturales. Su pensamiento, defendemos, nos es de gran ayuda para aterrizar en nuestras aulas colmadas de diferencia. Tanto Wittgenstein – con sus juegos del lenguaje, parecidos de familia, formas de vida y, en definitiva, con su ejercicio terapéutico contra toda forma de esencialismo –, como Cusicanqui – con su propuesta decolonial del terreno ch'ixi – favorecen la cimentación de ese espacio que buscamos y que se dirige hacia el intercambio de diferentes puntos de vista y maneras de ver el mundo. Un espacio que no deja de lado, ni mucho menos, la filosofía. Es más, lo que aquí se busca es una actividad filosófica de reflexión conjunta y sentida. Una práctica que se sirva de múltiples herramientas, que se mueva en la ciudad wittgensteiniana y en el color gris de Cusicanqui. Color y ciudad que nos sirven a modo de metáfora, la cual apunta a múltiples direcciones.

Wittgenstein y Cusicanqui son un ejemplo de cómo poder llevar a cabo una pedagogía de la diferencia. Una práctica decolonial que destaca la propia praxis como forma de aprendizaje. No obstante, autores y autoras hay muchos y muchas. Wittgenstein y Cusicanqui, repetimos, han sido solo un ejemplo, recalcando aquí la importancia de trabajar pedagógicamente con ejemplos. Los ejemplos, tal como veía Wittgenstein, nos permiten describir nuestras prácticas. Pero ejemplos hay muchos. De ahí que esta investigación la dejemos abierta. Abierta a nuevas descripciones, a nuevas propuestas, a ejemplos de lo más variado y a autores y autoras de diferentes culturas y corrientes filosóficas. Entendemos aquí que abrirse es abrazar lo diverso; es permitir la emergencia de nuevos juegos y formas de vida; es dar paso a la escucha; es permitir que las otras voces hablen sin por ello tratar de dominarlas.

Probablemente nuestro proyecto haya pecado de metafórico. Puede incluso que sea uno de esos castillos en aire a destruir. No obstante, si estas palabras nos permiten acercarnos al alumnado de una manera no colonial, no dominadora, algo habremos ganado. Y “ganar” significa aquí dar paso a lo diferente. Dejar hablar a la otra opinión es lo que ganamos. Dar cabida a su emergencia. Usamos la palabra como un gesto; un gesto de aceptación de lo diverso y lo contingente.

## 5. Bibliografía

- Aragüés, Juan Manuel (2021), *Ochenta sombras de Marx, Nietzsche y Freud*, Plaza y Valdés: Madrid.
- Costa, Andrea & Rivera, Silvia (2009), “Las leyes científicas en el Tractatus y la paradoja del a priori contingente”, *Thémata. Revista de Filosofía. Número 41. 2009*.
- Giacaglia, Mirta A. (2005), “CH. Mouffe y E. laclau: una lectura de los aportes de Ludwig Wittgenstein para pensar la idea de democracia radical y plural”, *TÓPICOS. Revista de Filosofía de Santa Fe (Rep. Argentina) – N° 12, 2005*, pp 125-136.
- Hodges, Michael, & Lachs, John (2011), *Pensando entre las ruinas. Wittgenstein y Santayana sobre la contingencia*, Tecnos: Madrid.
- Liotard, Jean-François (2021), *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Cátedra: Madrid.
- Quintana Paz, Miguel Ángel (2015), “Wittgenstein como destructor” en *El concepto de filosofía en Wittgenstein*. Prometeo: Buenos Aires.
- Reguera, Isidoro (2018), “El juego de lo inefable” en *Los fantasmas de la cabaña noruega*, Athenaica: Sevilla.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2014), *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos decolonizadores*, Tinta Limón: Buenos Aires. (CU).
- (2015), *Sociología de la imagen*, Tinta Limón: Buenos Aires. (SI).
- (2018), *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*, Tinta Limón: Buenos Aires. (UCP).
- Sábada, Javier (1992), “Introducción” en *Observaciones sobre La rama dorada de Frazier*, Tecnos: Madrid.
- Veiga-Neto, Alfredo (2009), “Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía”, *Mutatis Mutandis · July*.
- Wittgenstein, Ludwig (2017), *Aforismos. Cultura y valor*, Austral: Barcelona. (A).
- (2018), “Investigaciones filosóficas” en *Wittgenstein II*, Gredos: Madrid. (IF).
- (2013), *Lecciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*, Paidós: Barcelona.
- (2018), “Movimientos del pensar” en *Wittgenstein III*, Gredos: Madrid. (MP).
- (1992), *Observaciones sobre La rama dorada de Frazier*, Tecnos: Madrid. (ORF).

----- (2015), *Sobre la certeza*, Gedisa: Barcelona. (SC).

----- (2002), *Tractatus logico-philosophicus*, Alianza: Madrid. (T).

----- (2018), “Zettel” en *Wittgenstein III*, Gredos: Madrid. (Z).