

14

PEQUEÑA REFLEXIÓN DE TRAZA WITTGENSTEINIANA EN TORNO A HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN

MIGUEL ÁNGEL QUINTANA PAZ

Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid

Al imponernos una reflexión sobre hermenéutica y educación, dos vías posibles se abren ante nosotros: la primera, y tal vez la más obvia –aunque no por ello ni mucho menos la menos valiosa (como bien demuestran los textos que reúne el presente libro, seguidores por lo general de esta línea argumentativa, así como el volumen que editó hace tiempo Shaun Gallagher (1992)³³ con este mismo título de “Hermenéutica y educación”)– es la que trata de extraer ciertas enseñanzas desde la filosofía hermenéutica hacia la tarea del educador: ¿cómo hemos de educar, sabiendo todo cuanto sabemos acerca del carácter interpretativo de nuestra existencia?

Ahora bien, cabe asimismo una segunda opción, asaz menos explorada en los últimos tiempos, que es en cierto modo la inversa de la anterior: esto es, la posibilidad de aprovechar del fenómeno de la educación aquellos elementos suyos que contribuyan a reforzar en nosotros la aceptabilidad de aquello que constituye la entraña de toda filosofía hermenéutica digna de tal nombre, es decir, la tesis de la universalidad hermenéutica: la especie de que toda nuestra experiencia del mundo se da bajo la forma de la interpretación³⁴. Este segundo camino es el que Hans-Georg Gadamer (1960) incoa en algunos de los primeros párrafos de su *opera magna*, *Verdad y método*, concretamente en el apartado 1.2.a. del primer capítulo al explorar el concepto humanista de la *Bildung* o formación educativa, con miras a dejar más adelante sentados los famosos principios que caracterizan su propuesta filosófica, entre los cuales se encuentra la ya citada idea de la universalidad hermenéutica.

³³ También es apreciable, en esta línea de reflexión, el artículo de Boyles (1994). Por mi parte, me he permitido adentrarme asimismo hacia este tipo de vinculaciones entre educación y hermenéutica en Quintana Paz (2002 y 2005).

³⁴ Creo que una buena síntesis del significado profundo de esta tesis puede captarse en Vattimo (2005).

Me gustaría, por mi parte, seguir también esta segunda senda a la hora de tratar el tópico de las relaciones entre la hermenéutica y la educación. Es decir, me complacería dedicar las siguientes páginas a explorar brevemente cómo algún ejemplo tomado de la práctica educativa cotidiana coadyuva a incrementar en nuestras mentes la plausibilidad de la idea de que, como diría Friedrich Nietzsche (y como nos recuerda Umberto Margiotta en su contribución a este mismo volumen), "no hay hechos, sino sólo interpretación" (Nietzsche, 1980, aforismo 22). Lo haré mediante la lectura de uno de los autores que, en mi opinión, más ha contribuido a dotarnos de un arsenal argumentativo poderoso a la hora de respaldar la idea de la universalidad hermenéutica: estoy hablando de Ludwig Wittgenstein, y la panoplia de razones que su filosofía posterior a 1929 nos otorga para caer en la cuenta de que el ideal objetivista de un acceso directo a cualesquier instancias normativas sin pasar por un momento interpretativo resulta un ideal tan descabellado como perjudicial³⁵.

Existen dos formas, *grosso modo*, de preconizar la tesis de la universalidad hermenéutica. Una de ellas, favorita entre quienes Ricoeur (1981) denomina "tradición romántica" de la filosofía hermenéutica (Nietzsche, Dilthey, Heidegger, Gadamer) es la de mostrar, de un modo que podríamos considerar más o menos "directo", lo inextricablemente entrelazada que se halla la interpretación con cualquier contacto que podamos tener con el mundo. Ahora bien, otra forma de lograr este mismo objetivo sería no tanto la de preocuparse en revelar este "factor" de nuestra existencia, sino la de, recorriendo el camino inverso (pero con un mismo punto de llegada), mostrar lo inviabile que resultaría un conocimiento, una acción, una autoridad humana que careciera de tal componente interpretativo (se trataría aquí, por así decirlo, de efectuar una *reductio ad absurdum* de las posiciones rivales a las de la universalidad de la interpretación). Esta segunda senda es la que Wittgenstein adoptó entusiasta a través de plurales argumentos y reflexiones dispersos por todos sus escritos posteriores a 1929. Y uno de ellos (no ciertamente el menos famoso) es el que toma como punto de partida la experiencia de un maestro que trata de enseñar a su alumno una regla bien sencillita: el análisis que hace Wittgenstein de esta situación redundará, pues, en que nos convenzamos de que no es posible comprenderla eficazmente si excluimos a priori toda acción interpretativa del panorama dibujado.

Ahora bien, ¿cuál es el tipo concreto de planteamiento, hostil a la universalidad hermenéutica, contra el cual nuestro filósofo batallará aquí? Se trata, en suma, de un mecanicismo argumentativo que postulara que no hace falta —al menos en ciertos casos (suficientes, por pocos que sean, para refutar lo "universal" de tal "universalidad")— hablar de "interpretación de una regla o norma o instancia de autoridad"; y ello por el simple motivo de que bastaría, para cumplir tal regla, con echar un vistazo a los casos en que ya se ha cumplido ésta, y *continuar luego haciendo igual*, sin necesidad de interpretar nada (simplemente, asimilarse a los casos ya dados). Dicho en otras palabras: bastaría a veces con mantener la regularidad³⁶ definida por lo que hasta ahora

³⁵ Naturalmente, justificar que esto es lo que Wittgenstein realmente hizo con su pensamiento (abogar a su modo a favor de la noción que más tarde se denominaría "universalidad hermenéutica") precisaría de un desarrollo que no podemos permitirnos aquí, pero que sí que hemos construido en Quintana Paz (2008).

³⁶ Brandom (1994, 26-30) denomina a todos los creyentes en este tipo de regularidades que engendran la normatividad como "regularistas".

haya sido aprobado como seguimiento correcto de la norma, bastaría con no hacer nada que difiriera y trastocara esa igualdad, para que, sin necesidad de interpretar nada y sin poner nada a disposición de los agentes intérpretes, cupiera aseverar que seguimos la regla del modo correcto, que nos adecuamos a la normatividad que ella posee.

Este recurso metafísico (metafísico por cuanto la "igualdad", "identidad" o "mismidad" de la norma, aquí, quedaría como instancia intangible frente a la hermenéutica de los agentes) fue sopesado por Wittgenstein en varios de sus pasajes más famosos: Así, verbigracia, su noto rechazo a los criterios privados³⁷ puede en el fondo leerse como una crítica a la idea de que un agente en soledad pueda saber y definir qué es seguir una *misma* regla (Wittgenstein, 1993, 450). Aquí nos fijaremos empero en otra táctica usada por Wittgenstein (y ligada a la labor educativa) para debelar la idea de que cierta noción de "igualdad" pueda sustituir la de interpretación.

Y para ello habremos de recordar el caso, citado en el parágrafo 185 de las *Investigaciones filosóficas* (o en Wittgenstein, 1958b, II, 5), en el que se nos pinta la escena de un maestro que trata de enseñar a un alumno a seguir una serie numérica como, verbigracia, la de sumar dos al número antecedente (enseñándole a la vez qué es eso de sumar dos). Ese escolar ha sabido ya seguir la serie correctamente, tras cierta instrucción, desde el 0 hasta el 1000; luego le proponemos que la prosiga por encima de 1000 – y él va y escribe: "1000, 1004, 1008, 1012".

Le decimos: "Pero, ¡mira lo que haces! – Él no nos comprende. Le decimos: "Pero tenías que haber sumado dos; ¡mira cómo has empezado la serie!" – Él responde: "Sí, ¿no es correcto? Pensé que era así como debía hacer" – O suponte que dijese, señalando a la serie: "¡Pero si he continuado del mismo modo [*auf die gleiche Weise*]!" – De nada nos valdría decir "Pero, ¿es que no ves que...?" y repetirle las explicaciones y ejemplos de antes [de cuando siguió la serie entre 0 y 1000].

En este caso se constata que, ante un mismo conjunto de casos regulados (los que siguen la serie entre 0 y 1000), dos agentes (en este caso, el profesor y el estudiante) pueden entender que la *igualdad* que les subyace es bien diferente. El profesor entiende que lo que hacemos "igual" en cada caso de aplicación de la regla se expresa por la fórmula "suma dos al número anterior"; el alumno entiende que lo que tienen de iguales los casos de aplicación ofrecidos como modelo (hasta 1000) es que a ellos subyace la fórmula que se expresaría para nosotros "así: «Suma siempre 2 hasta 1000, 4 hasta 1000, 6 hasta 3000,...»" (Wittgenstein, 1958a, § 185; 1958b, II, 5) – o bien de cualquier otro modo de los infinitos que coinciden con la misma serie ofrecida-. Recuérdese que no cabe aducir que el aprendiz en realidad esté contraviniendo la orden de "seguir igual" porque esté haciendo cosas diferentes y no iguales (en un caso sumar 2, luego sumar 4 –a partir de 1000–, más tarde acaso todavía una tercera cosa, sumar 6 –a partir de 3000–...), pues *precisamente de lo que se trata es de decidir* (y

³⁷ Rechazo que varios autores han considerado como central en la filosofía "segunda" de Wittgenstein (véase Rossi-Landi, 1973, 27; Finch, 1977, 127). Entre los diversos lugares wittgensteinianos en que aparece este "argumento contra los criterios privados", cabe citar Wittgenstein (1958a, § 265; 1993, 449).

enseñarle) *qué es hacer lo mismo*. Y si "lo mismo" es (según se le trata de enseñar) "hacer algo que concuerde con los casos dados" (hasta 1000), entonces no podemos negar que lo que el discípulo hace es también concordante con los casos dados (aunque concuerde de un modo diferente al que el docente está buscando que el discente entienda), y en este sentido puede legítimamente ser para él "igual".

Otro ejemplo semejante, aún más sencillo, emerge en el *Cuaderno marrón* (Wittgenstein, 1958b, II, 4). Reza así:

Imaginad el caso de un hombre al cual se le enseñó el uso ordinario de la expresión "lo mismo" en los casos de "el mismo color", "la misma forma", "la misma longitud". También se le enseñó el uso de la expresión "apuntar hacia" en contextos tales como "La flecha apunta hacia el árbol". Le mostramos ahora dos flechas que se señalan la una a la otra [$\rightarrow \leftarrow$], y dos flechas que siguen la una a la otra [$\leftarrow \leftarrow$], y le preguntamos en cuál de esos dos casos él aplicaría la frase "Las flechas apuntan a la misma dirección". ¿No es fácil imaginarse que si ciertas aplicaciones estuviesen en su mente, entonces estaría inclinado a decir que las flechas $\rightarrow \leftarrow$ apuntan en "la misma dirección"?³⁸

De nuevo aquí, "lo mismo" puede entenderse *multipliciter*, y, pertrechados sólo con la orden de "seguir igual", podemos ocasionar, con toda legitimidad, a eventos muy diferentes de los esperados y muy diferentes entre sí³⁹. En definitiva, el problema de acudir a la noción de "igualdad con los casos pasados de aplicación correcta" de una regla para definir lo que se considerará en el futuro como un seguimiento correcto de esta misma regla, es que justamente *coloca como criterio (la igualdad) lo que precisamente está en discusión* (qué es lo que se considerará como *igualmente* aceptable para una norma –y qué no–). No es tanto que se coloque la carreta delante de los bueyes: es que se intenta colocar la carreta delante de la misma carreta. Tras haber dado un conjunto de "casos correctos", "seguir igual" no es una llave para saber lo que es "seguir correctamente", porque exactamente lo que se dirime al decidir qué es "seguir correctamente" es a qué llamaremos "seguir igual", de entre las muchas posi-

³⁸ En general, todo el pasaje del *Cuaderno marrón*, II 1-5 y 17 discute con prolijidad la cuestión de la "igualdad", "lo mismo", "lo semejante"... En Wittgenstein (1977) encontramos diversas aplicaciones de estos mismos problemas a la cuestión de lo que debe entenderse como "un mismo color" (por ejemplo, Wittgenstein, 1977, I, 50; 56). Con desiguales resultados, Waismann (1936) también trató de clarificar *more wittgensteiniano* el concepto de identidad.

³⁹ La tendencia a juzgar de una manera u otra (a considerar que las flechas $\rightarrow \leftarrow$ señalan la misma dirección o una contraria) depende, como se ve paradigmáticamente en el ejemplo recién relatado por Wittgenstein, de cual sea la *historia* de los acontecimientos con que se haya topado el agente que juzga. (Si hemos tenido experiencias de que "señalar lo mismo" sea lo que se hace cuando varios dedos *convergen* en apuntar al mismo punto, entonces se tenderá a pensar que las flechas $\rightarrow \leftarrow$ son las que señalan lo mismo, pues convergen en el punto que está en medio de ellas; si hemos aprendido a hablar de flechas que señalan en la misma dirección en una carretera, por ejemplo, parece que tenderíamos a pensar que $\leftarrow \leftarrow$ son las que indican lo mismo –siguiendo ambas llegaríamos al mismo punto en la recta en que ambas se ubican–). Esta nota puede mantenerse en mente como prueba, pues, de que para el pensador vienés la interpretación posee una traza *histórica* insoslayable: interpretamos según la herencia histórica que poseamos a nuestras espaldas, como individuos o como comunidad de interpretación... y ello liga a Wittgenstein potentemente con las posiciones a este respecto de autores tan característicamente hermenéuticos (y tan clásicamente atentos a la historia de las interpretaciones) como Hans-Georg Gadamer o Gianni Vattimo.

bilidades que cualquier conjunto de casos correctos deja abiertas a la hora de considerar cuál es el patrón, criterio, o norma que se está siguiendo. Para "seguir igual" hay que saber "igual respecto a qué" –pues, como aduce el mismo Wittgenstein, "se utiliza la expresión «igual» en una familia enorme de casos" (Wittgenstein, 1958b, II, 3), ya que "«regularidad» tampoco es más que una palabra corriente" (Glendinning, 1998, 96)–; y esa decisión de "respecto a qué" es lo que alguien... habrá de interpretar, puesto que no viene ya meramente dado de por sí en la historia pasada de eventos sucedidos y aprobados como "seguimiento correcto" de la regla.

Con otras palabras, aunque con un *élan* típicamente wittgensteiniano, Robert Brandom puede coadyuvar a hacernos captar todo este asunto de la siguiente forma:

El problema es que cualquier conjunto en particular de actuaciones exhibe muchas regularidades. Estas regularidades concordarán con las actuaciones que ya se han dado y diferirán en el tratamiento de algunas posibles actuaciones que (aún) no se han producido. Una actuación puede llamarse "irregular" sólo con respecto a una regularidad especificada, no *tout court*. Cualquier actuación futura puede contarse como regular con respecto a algunos de los patrones [*patterns*] exhibidos por el conjunto original, y como irregular con respecto a otros. Para cualquier cosa que uno pueda seguir haciendo, existe alguna regularidad con respecto a la cual esta actuación cuenta como "seguir de la misma manera", continuar el patrón previo [...]. Simplemente, no hay algo así como el patrón o regularidad exhibido por una extensión de comportamiento pasado, a la cual pueda apelarse para juzgar a un candidato, una porción de comportamiento futuro, como regular o irregular, y por lo tanto, en esta línea, como correcto o incorrecto. Para que la identificación regularista⁴⁰ entre incorrección e irregularidad tenga efectividad, debe completarse con algún modo para escoger, como algo *privilegiado*, alguna de entre todas las regularidades exhibidas. Decir esto equivale a decir que algunas regularidades deben escogerse como aquellas con las que se *debe* concordar, algunos patrones como aquellos que se *deben* continuar. La concepción de la regularidad [como algo normativo] no ofrece ninguna sugerencia de cómo debería hacerse esto, y por consiguiente no resuelve, sino que meramente aplaza, la cuestión de cómo entender la distinción normativa entre lo que se hace y lo que se debería hacer. (Brandom, 1994, 28)⁴¹

⁴⁰ Recuérdese la nota 7.

⁴¹ En puridad, Brandom reconoce que a Kripke (1982) es a quien le corresponde el honor, más de una década antes, de haber puesto en acción "la batería de argumentos y ejemplos que Wittgenstein trae a colación para establecer el sentido" de este argumento (Brandom, 1994, 28). En el texto de Brandom, empero, se emplea ya de modo normalizado el vocablo inglés *gerrymandering* como término filosófico con que aludir a este problema del "seguir igual" a partir de un conjunto de casos dados. *To gerrymander* es un tecnicismo preferentemente político que significa en inglés "dividir injustamente y para provecho propio; dícese de los distritos electorales" (según el *WordWeb* de la Universidad de Princeton). Es decir, el *gerrymandering* consiste, dentro de los sistemas mayoritarios unipersonales de elección política, en poner en práctica el truco mediante el cual un candidato o partido consigue que los límites geográficos de las circunscripciones uninominales se ajuste, según los resultados más previsibles, a la geografía del voto de esa candidatura, de manera que barrios o ciudades poblados por minorías quedan diluidos, sin representación, en mayorías bien

Es decir, puesto que de entre las regularidades posibles dentro de un grupo de casos ya dados como "correctos" (la del alumno, la del maestro, una tercera...), hay que seleccionar sólo una como aquella que rige los casos no dados que sí vamos a considerar correctos—dejar a todas equivaldría a un "todo vale" propio de "anarquistas" (Wittgenstein, 1984, 123-124)—, hace falta algo que elija normativamente esa regularidad que sí va a regir como autoridad: y ese algo no puede ser esa misma regularidad (todas las regularidades podrían elegirse a sí mismas): la carreta es incapaz de mover a la carreta misma. No puede ser la mera regularidad del "¡Sigue igual!", pues, la instancia normativa, sino que algo, aparte de ella (de ellas: todas las regularidades posibles) hace falta para que se decida lo que se reputará como concordante o no (regular o no, igual⁴² o no) respecto a los casos dados. Por seguir con el símil idiomático: la imposibilidad de la carreta para moverse a sí misma nos recuerda que le hacen falta unos bueyes. O, en otras palabras: esta instancia metafísica de la "igualdad"⁴³ se nos descubre en esta investigación como una de las más patentemente precarias; dado que su indigencia es tal, que ya para definirse a sí misma nos emplaza impetuosa hacia otro suelo donde pueda definirse normativamente qué tipo qué igualdad es la que nos interesa y cuál no; y ese "suelo" no puede ser otro que nuestra *interpretación* al respecto.

calculadas de los candidatos que interesan a quien determina tendenciosamente esos límites. (El caso clásico, de donde proviene el étimo, es el del padre de la independencia norteamericana Eldridge Gerry, que consiguió recortar en Boston una circunscripción de forma serpenteante para adaptarla a su medida). Su traducción aproximada, pues, podría ser algo así como "trazado (mal)intencionado e interesado (de las circunscripciones)". (La carencia de una traducción exacta en castellano es fiel destello de la carencia de tradición de voto unipersonal por el sistema mayoritario en nuestras hispánicas lares). Del mismo modo que en los sistemas electorales se hace con el total del sufragio, también el conjunto de casos dados de una serie pueden demarcarse del modo que se desee, para ver en ellos uno u otro tipo de regularidad subyacente, según lo visto en el cuerpo del texto. La referencia a la etimología de *gerrymandering* puede sernos fructífera: al igual que en su significado original, eminentemente político, también en todo *gerrymandering* de series reguladas dadas es a la interpretación posterior a la que corresponde decidir, aunque "lo dado" permanezca invariable (como el número de votos), que la efectividad normativa (como el número de representantes electos) sea una u otra; y, por otro lado, al igual que no habría representantes si ninguna delimitación de las circunscripciones se adoptase en la política de los sistemas democráticos, tampoco habría normatividad si no se interpretara.

⁴² Lo que la larga cita de Brandom explana sobre el adjetivo "regular" puede trasladarse sin mayor problema a la noción de "igual". Así como "para cualquier cosa que uno pueda seguir haciendo, existe alguna regularidad con respecto a la cual esta actuación cuenta como [...] continuar el patrón previo" (Brandom, 1994, 28), también podríamos decir que para cualquier cosa que uno pueda seguir haciendo, existe algún sentido de "igual" con respecto al cual una nueva actuación cuenta como "igual" respecto a lo previo. Uno puede entender la idea de "igual" del modo en que lo hace el maestro del ejemplo wittgensteiniano (para quien seguir igual es seguir sumando dos) y otro puede entender "igual" de otra manera de las que hemos sugerido—como sumar dos y luego cuatro al alcanzar cierto límite, según un concepto particular de lo "igual" que podríamos llamar "igguall", siguiendo el ejemplo de Ullian (1961), al diferenciar "color / schmolor"—. Así, lo que para el profesor hay de igual en los casos dados como correctos de la serie, para el alumno es igguall (lo que se hace siempre y del mismo modo en ellos es aplicar la disyuntiva: si es inferior a 1000, suma 2; si es superior, suma 4...), y para un tercero puede acoplarse incluso a una tercera especie de "igualdad" (la de lo "iggualll", quizás)... Para decidir entre ellas, pues, hace falta un "buey", una fuerza normativa que no sean ellas mismas, por consiguiente.

⁴³ Wittgenstein rechaza incluso el empleo filosófico de "igualdad" en el sentido de "identidad de algo consigo mismo", por suponerlo confuso, "inútil" y propenso a la metafísica (Wittgenstein, 1958a, § 215-216). Véase también, sobre los problemas en esta línea del concepto de "lo mismo", Pitcher (1972).

A partir de una experiencia pedagógica tan aparentemente sencilla, pues, como la de un maestro que trata de enseñar a su discípulo a seguir "igual" que él lo ha hecho una determinada serie (serie matemática en el caso aducido por Wittgenstein, pero por supuesto el ejemplo podría ampliarse a cualquier otro tipo de disciplina que no reclame con tanta vehemencia como las matemáticas lo ajeno que es su carácter al de la interpretación), hemos visto cómo se nos hace indispensable pensar en algún tipo de hermenéutica *incluso* en casos como ese. Esta es, como decíamos al principio, la estrategia seguida en general por Wittgenstein a la hora de mostrar la pertinencia de la universalidad hermenéutica: reducir al absurdo cualquier presunta actividad humana (en este caso, una actividad educativa a todas luces bien simple) si tratamos de explicarla prescindiendo del momento de la interpretación. No se puede enseñar ni siquiera a sumar 2 repetidamente sin enseñar al mismo tiempo a hacer ciertas interpretaciones (y no otras), viene a decirnos Wittgenstein. "Enseñar", pues, es siempre "enseñar a interpretar", cabría deducir, a modo de conclusión, de este breve excursus por parajes wittgensteinianos.

Bibliografía

- BOYLES, Deron R. (1994). "Considering Hermeneutics and Education: Hermes, Teachers, and Intellectualism", en *Education Resources Information Center (ERIC)*, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/a3/ad.pdf
- BRANDOM, Robert B. (1994). *Making it Explicit: Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*. Cambridge: Harvard University Press.
- FINCH, H. Le Roy. (1977). *Wittgenstein: The Later Philosophy. An Exposition of the "Philosophical Investigations"*. Atlantic Highlands: Humanities Press.
- GADAMER, Hans-Georg. (1960). *Wahrheit und Methode. Grunzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tubinga: Mohr.
- GALLAGHER, Shaun. (1992). *Hermeneutics and Education*. Nueva York: SUNY Press.
- GLENDINNING, Simon. (1998). *On Being with Others. Heidegger, Derrida, Wittgenstein*. Londres: Routledge.
- KRIPKE, Saul A. (1982). *Wittgenstein on Rules and Private Language. An Elementary Exposition*. Oxford: Blackwell.
- NIETZSCHE, Friedrich. (1980). "Jenseits von Gut und Böse", en *Sämtliche Werke*, vol. 5 (ed. de G. Colli y M. Montinari), Múnich-Fráncfort-Nueva York: DTV/Walter de Gruyter.
- PITCHER, George. (1982). "About the same", en Alice Ambrose y Morris Lazerowitz (eds.): *Ludwig Wittgenstein. Philosophy and Language*. Londres: George Allen and Unwin, 120-139.
- QUINTANA PAZ, Miguel Ángel. (2002). "On Hermeneutical Ethics and Education: «Bach als Erzieher»", en Jifí Fukaã, Alena Mizerová y Vladimír Strako (eds.): *Bach: Music between Virgin Forest and Knowledge Society*. Santiago de Compostela: Compostela Group of Universities, 49-109.

- QUINTANA PAZ, Miguel Ángel. (2005). "Non solum peritos in ea glorificare. Apretado compendio histórico-cultural del papel jugado por las disciplinas musicales en la educación occidental, y propuesta hermenéutico-filosófica, con tintes gadamerianos, de cierta labor que les cabría ejercer en nuestro porvenir", en Teresa Oñate, Cristina García-Santos y Miguel Ángel Quintana Paz (eds.): *Hans-Georg Gadamer: Ontología estética y hermenéutica*. Madrid: Dykinson, 613-677.
- QUINTANA PAZ, Miguel Ángel. (2008). *Normatividad, interpretación y praxis: Wittgenstein en un giro hermenéutico-nihilista*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes (en prensa).
- RICOEUR, Paul. (1981). "«Logique herméneutique?»", en Guttorm Fløistad (ed.): *Contemporary Philosophy. A New Survey*, vol. I, La Haya: M. Nijhoff, 179-223.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio. (1973). "Per un uso marxiano di Wittgenstein", en *Il linguaggio come lavoro e come mercato*. Milán: Bompiani, 11-60.
- ULLIAN, Joseph. (1961). "More on «Grue» and Grue". *Philosophical Review*, 70, 386-389
- VATTIMO, Gianni. (2005). "Historia de una coma. Gadamer y el sentido del ser" (trad. de Miguel Ángel Quintana Paz), en Teresa Oñate, Miguel Ángel Quintana Paz y Cristina García Santos (eds.): *Éndoxa (H.-G. Gadamer: El lógos de la era hermenéutica)*, n. 20, 45-62.
- WAISMANN, Friedrich. (1936). "Über den Begriff der Identität". *Erkenntnis*, 6, 54-64.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (1958a). *Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (1958b). "The Brown Book" en *Preliminary Studies for the "Philosophical Investigations", Generally Known as the Blue and Brown Books*. Oxford: Basil Blackwell, 75-185.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (1977). *Bemerkungen über die Farben / Remarks on Colour*. Oxford: Basil Blackwell.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (1984). "The Language of Sense Data and Private Experience – Notes taken by R. Rhees of Wittgenstein's Lectures, 1936". *Philosophical Investigations*, 7, 1-45, 101-140.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (1993). "Notes for the «Philosophical Lecture»", en James C. Klagge y Alfred Nordmann (eds.): *Philosophical Occasions 1912-1951*. Indianápolis: Hackett, 445-458.