

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Social



**K. MARX Y L. WITTGENSTEIN: ELEMENTOS PARA
UNA TEORÍA SOCIOPSICOLÓGICA DEL
CONOCIMIENTO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Antonio Crego Díaz

Bajo la dirección del Doctor:

Florencio Jiménez Burillo

Madrid, 2003

ISBN: 84-669-2365-9

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL



K. MARX Y L. WITTGENSTEIN:

Elementos para una Teoría Sociopsicológica del Conocimiento

Autor: Antonio Crego Díaz

Dir.: Prof. Dr. Florencio Jiménez Burillo

Madrid, 2003

A mis padres, por su generosa forma de vida

*En la vida es, pues, ante todo útil perfeccionar, cuanto podamos,
el entendimiento o la razón y en esto solo consiste la suma felicidad del hombre.*

(Spinoza, *Ética*, parte IV, apéndice-cap. IV)

ÍNDICE

Prólogo	xi
Agradecimientos	xix

Parte I

Marco Histórico

1. Introducción	23
2. La Antigua Grecia	25
3. Del Mundo Renacentista y Moderno a la Ilustración.....	31
4. El surgimiento del Relativismo Histórico-Cultural.....	37
5. El Relativismo Sociológico en el siglo XIX.	39
6. Siglo XX: socio-psicologización del conocimiento.	43
6.1. Teoría del Conocimiento y Filosofía de la Ciencia.....	43
6.1.1. El Círculo de Viena, el primer Wittgenstein y Karl Popper.....	44
6.1.2. El segundo Wittgenstein y los Nuevos Filósofos de la Ciencia.....	46
6.1.3. Postmodernidad.....	52
6.1.3.1. Anti-metafísica y anti-fundacionalismo.....	53
6.1.3.2. Debilitamiento de la Ontología.....	54
6.1.3.3. Oposición a la idea de la verdad como representación.	55
6.1.3.4. Pérdida de protagonismo del conocimiento científico.....	56
6.1.3.5. El papel asignado al lenguaje.	58
6.2. Sociología del Conocimiento, de la Ciencia y del Conocimiento Científico.	60
6.2.1. Inicios de la Sociología del Conocimiento , de la Ciencia y del Conocimiento Científico en el s. XX.....	60
6.2.2. La Sociología de la Ciencia de R. K. Merton.	63
6.2.3. Las Sociologías del Conocimiento Científico o la “Nueva Sociología de la Ciencia”.....	65
6.3. Psicología y Psicología Social de la Ciencia.....	70
7. Crítica del pensamiento postmoderno (filosófico, sociológico y psicológico)	81
7.1. Confusión entre Epistemología y Ontología	82
7.2. Solipsismo y Escepticismo radical.....	83
7.2. Problemas con el discurso veritativo.	86
7.3. Problemas en la valoración del conocimiento.....	88
7.4. Otras críticas.	89

Parte II

Ludwid Wittgenstein: Juegos de Lenguaje, Forma de Vida y Conocimiento

1. Juegos de Lenguaje y Forma de Vida (<i>Sprachspiele und Lebensform</i>).....	93
1.1. Wittgenstein: del representacionismo a la consideración pragmática del lenguaje.....	93
1.2. Juegos de Lenguaje (<i>Sprachspiele</i>).....	99
1.3. La gramática y “seguir una regla”.....	106
1.4. El argumento contra el lenguaje privado: carácter público del significado.....	116
1.4.1. Concepto y elementos del lenguaje privado.	116
1.4.2. La crítica de Wittgenstein al lenguaje privado.	118
1.4.2.1. Crítica a la privacidad semántica.	118
1.4.2.2. Crítica a la privacidad epistémica o incomunicabilidad.	124
1.4.2.3. Crítica a la privacidad óptica o inalienabilidad.....	127
1.4.3. Tesis wittgensteinianas sobre el lenguaje de las sensaciones.	128
1.5. La adquisición de los juegos de lenguaje.	132
1.6. El concepto wittgensteiniano de Forma de Vida (<i>Lebensform</i>).....	135
2. Elementos para una Teoría del Conocimiento a partir de L. Wittgenstein.....	151
2.1. El conocimiento en el marco de la Filosofía de la Psicología wittgensteiniana.	151
2.1.1. El programa de clasificación de los conceptos psicológicos.	152
2.1.2. Aspectos perceptivos en Teoría del Conocimiento.....	155
2.1.2.1. Los aspectos perceptivos en la Filosofía de la Ciencia de N. R. Hanson y T. S. Kuhn.	160
2.1.3. Aspectos disposicionales en Teoría del Conocimiento (I): la comprensión.	166
2.1.4. Aspectos disposicionales en Teoría del Conocimiento (II): la gramática de ‘saber’.....	178
2.2. La <i>constitución social del conocimiento</i>	183
2.2.1. Criterios públicos en el conocimiento.....	184
2.2.2. Praxiología y Axiología como momentos previos a la Epistemología.	189
2.2.2.1. La tesis de la inconmensurabilidad y la evaluación de los juegos de lenguaje.	201

2.3. La organización del conocimiento.....	205
2.3.1. El conocimiento proposicional.....	206
2.3.2. La tesis holista en Teoría del Conocimiento.....	217
2.3.2.1. Propositiones gramaticales y empíricas: el relativismo wittgensteiniano en los sistemas cognoscitivos.	220
2.3.3. Ontología implícita e “Imagen del Mundo” (<i>Weltbild</i>) en los juegos de lenguaje.....	229

Parte III

Karl Marx: Hacia la Sociologización del Conocimiento.

1. Caracterización general del pensamiento de K. Marx.....	239
1.1. Materialismo y Dialéctica.....	239
1.1.1. Materialismo.....	239
1.1.2. Dialéctica.....	242
1.2. El Materialismo Histórico de Marx.....	244
2. La Teoría Sociológica del Conocimiento en Karl Marx.....	249
2.1. La constitución social del lenguaje y la conciencia.....	250
2.2. La producción de las formas de conciencia social.....	254

Parte IV

Bases Empíricas para una Teoría del Conocimiento a partir de K. Marx y L. Wittgenstein.

1. La búsqueda de un marco teórico-empírico psicosocial compatible con Marx y Wittgenstein.....	263
1.1. El conductismo wittgensteiniano.....	263
1.1.1. La conducta y el lenguaje sobre lo ‘interno’ en L. Wittgenstein y B. F. Skinner.....	270
1.1.2. El status epistemológico de la psicología cognitiva: reflexiones desde una perspectiva wittgensteiniana.....	278
1.2. La psicología de inspiración marxiana.....	286
1.2.1. La psicología de la escuela vygotskiana.....	286
1.2.2. Jean Piaget y Karl Marx.....	291

2. La tesis del relativismo sociopsicológico en el conocimiento:	
apoyo empírico.	293
2.1. Introducción.....	293
2.2. Los <i>Estudios Sociológicos</i> de J. Piaget.....	295
2.2.1. La dialéctica entre lo individual y lo social en la estructura de las operaciones y del intercambio cognoscitivo.	295
2.2.2. El pensamiento colectivo.....	301
2.2.3. Cultura y desarrollo cognoscitivo.....	302
2.3. Vygotsky: pensamiento, lenguaje y cultura.....	306
2.3.1. La conciencia en la teoría vygotskiana: carácter social y activo.....	306
2.3.2. Pensamiento y Lenguaje.....	309
2.3.3. Los estudios culturales de Luria.....	311
2.4. La Sociolingüística de Basil Bernstein.....	313
2.4.1. Planteamientos generales.....	313
2.4.2. Evolución de la teoría de B. Bernstein.....	316
2.4.2.1. Primera formulación.....	316
2.4.2.2. Segunda formulación.....	324
2.4.2.3. Tercera formulación.....	332
2.5. Juegos de Lenguaje y Formas de Vida en la Ciencia:	
La aportación de Tony Becher.....	337
Conclusiones (Parte V)	347
Bibliografía	363

Prólogo.

La presente investigación constituye un intento de elaborar las bases para una Teoría del Conocimiento desde una perspectiva Sociopsicológica. Para ello, hemos recurrido a dos grandes figuras del pensamiento, Ludwig Wittgenstein y Karl Marx. Ninguno de los dos se dedicó a la Psicología como tal, y su posición hacia ella fue, en general, más bien crítica.

Como ya es bien conocido, la obra del primero vino a revolucionar el panorama de las ideas filosóficas no una sino dos veces. La primera, con el *Tractatus Lógico-Philosophicus*, donde defendía una teoría representacionista del lenguaje y favorecía – muy apreciado esto por los positivistas lógicos del Círculo de Viena- la formalización de un lenguaje en el que se disolviesen los problemas tradicionales de la Metafísica; y la segunda vez, con las *Investigaciones Filosóficas*, donde su mirada se dirige ahora al uso cotidiano del lenguaje, defendiendo que éste no es ya representación sino acción. Con ambas obras, Wittgenstein cambió por dos veces la concepción de la Epistemología en la primera y la segunda mitad del siglo XX, cuando el estudio del lenguaje se convierte –con el llamado “giro lingüístico” (Jiménez Burillo,1997)- en el tema por excelencia en Teoría del Conocimiento.

El segundo de nuestros autores de referencia, Karl Marx, es de sobra conocido por sus aportaciones al ámbito de la Economía, la Sociología y las Ciencia Políticas. Pero en su obra se encuentra también una interesante antropología en la que hombre y sociedad aparecen indisolublemente unidos. Marx parte de una visión materialista de la naturaleza y de la historia. Para él, es la vida la que determina a la conciencia, y no al contrario (Marx, y Engels, 1974). Afirmación esta que nos introducirá en un modo de hacer Psicología y Sociología donde los elementos de la praxis –la acción- juegan un papel decisivo, siendo que esta praxis no es labor de individuos aislados, sino que se hace en cooperación con otros seres humanos. Y aquí, el lenguaje, como herramienta de comunicación -según la formulación de Vygotsky-, se constituye en un punto central. Se dirá que el lenguaje, que nuevamente se considera desde un punto de vista pragmático, tendrá primariamente una funcionalidad social, interpersonal, comunicativa y que, en un segundo momento, llega a ser una herramienta para el manejo intrapersonal,

configurando la conciencia, el pensamiento, y regulando la conducta. Pero el análisis de Marx se lleva a cabo en un plano eminentemente sociológico, y es en éste en el que afirmará que es de la infraestructura (fuerzas y relaciones de producción) de donde deriva la organización sociopolítica de una sociedad, organización a la que corresponden formas de conciencia características. Así, llegaremos a decir con Lamo de Espinosa et al. (1994) que Marx “sociologiza” todo nuestro sistema perceptivo. Tesis que, como veremos, cabría interpretar tanto en un sentido interaccionista –grupos sociales diferentes conocen la realidad de forma diferente- como en un sentido sistémico –el conocimiento del conjunto de la sociedad es conocimiento de las “apariencias”-. Respecto de la interpretación interaccionista, avancemos que nos introduce en una de las líneas centrales de nuestra investigación: la tesis del relativismo sociopsicológico. Y, respecto de la interpretación sistémica, digamos ahora tan sólo que es precisamente el rasgo de apariencia, que posee el conocimiento común, el que está en la base de la posibilidad de la Ciencia; pues, nos dirá el filósofo Alemán, toda Ciencia sería superflua si la forma de manifestación y la esencia de las cosas coincidiesen (Marx, 1984). Se abre así no sólo el camino de la Epistemología, sino también el de la Crítica.

Las obras de Wittgenstein y las de Marx son consideradas por sus comentaristas como oscuras y de difícil interpretación. A ello podemos añadir que son obras polifacéticas: sus autores no se limitan a un solo tema de reflexión, ni tan siquiera a un solo área o disciplina, sino que realizaron aportaciones a una gran variedad de campos. Más importante aún, crearon un nuevo estilo de pensamiento, que permite aplicar sus premisas y su modo de trabajo al análisis de temas que o bien no fueron tratados directamente por estos pensadores o lo fueron de forma muy tangencial.

Nosotros trataremos de demostrar que en Wittgenstein y en Marx están presentes los fundamentos para desarrollar una Teoría Sociopsicológica del Conocimiento. No tratamos de sostener que uno y otro dijeron las mismas cosas, ni que la obra de alguno de ellos esté ya recogida en la del otro, ni tampoco intentaremos una suerte de “traducción” de la terminología de una a la de la otra¹. Nuestro intento considera que la obra marxiana y la wittgensteiniana son diferentes –que son “juegos de lenguaje” distintos- pero que son también compatibles, que se puede hablar de Marx *a partir de*

¹ En este sentido han realizado intentos de equiparar a ambos autores en alguno o en varios aspectos de sus formulaciones Rossi-Landi (1966), Rubinstein (1981), Easton (1983) o Read (2000). Un intento de teorización más cercano –que busca la síntesis, no tanto la equiparación- al nuestro lo encontramos en Jost y Hardin (1996).

Wittgenstein, y viceversa. Esto es, podemos decir que tratamos de “marxianizar a Wittgenstein” o de “wittgensteinizar a Marx”.

El punto de encuentro de ambos autores, y también el de los temas de nuestra investigación, lo situamos en la idea wittgensteiniana de que los “juegos de lenguaje” nos remiten a una “forma de vida”. Esta afirmación ha sido frecuentemente interpretada en un sentido sociológico², y ello de forma incorrecta o no fundamentada, según sabemos gracias a Newton Garver (1990). Según este autor, la noción wittgensteiniana de “forma de vida” se refiere a la “forma de vida humana”, tomada en un sentido naturalista, como “especie”. Así, hablar el lenguaje es lo propio de la forma de vida humana, viene a decir Wittgenstein –una vez clarificado por Garver (1990)-. Ahora bien, que Wittgenstein no emplease el término “forma de vida” con pretensiones sociales, no significa que no pueda decirse en ese sentido, como ya hemos avanzado, *a partir de él*. Y en este punto es donde recurrimos a la figura de Marx; es con él con quien vamos a dar un sentido sociopsicológico a la “forma de vida”.

Nuestro interés se centra en el conocimiento, y es por ello que trataremos de señalar los elementos que están presentes en Marx y Wittgenstein para el desarrollo de una Teoría Sociopsicológica del mismo. Igualmente, y de la mano de ambos, hablaremos de “relativismo sociopsicológico” del conocimiento –esto es, la recién aludida tesis de que “juegos de lenguaje” nos remiten a “formas de vida”, reinterpretadas ahora sociológicamente-. Pero también realizaremos incursiones, más específicamente, en el ámbito del conocimiento científico³, y –cómo no- una vez más estará presente la idea de que los “juegos de lenguaje científicos” nos remiten a la forma de vida de las comunidades y grupos de científicos.

Evidentemente, en nuestra tarea vamos a recurrir en no pocas ocasiones a las herramientas que se nos ofrecen ya desde la Psicología Social. Así, se nos demostrarán de gran utilidad las formulaciones skinnerianas –por su posibilidad de ser dichas a partir de Wittgenstein- y vygotskianas –por constituir una elaboración del pensamiento marxiano en la Psicología y por su fácil vinculación con el tipo de trabajo que se hace en la filosofía analítica (Toulmin, 1982)-. Tampoco olvidaremos a la –por otra parte bastante desconocida- sociología piagetiana. Junto a estos autores, también debemos

² Un ejemplo de esta interpretación sociologizante de la noción de “forma de vida” lo encontramos en Bloor (1976) o en Schatzki (1996).

³ Recojamos, pues, la idea de Quine: “La Ciencia es una continuación del sentido común (...)” (Quine, 1951 y 1961 pág. 21).

señalar la relevancia, como puente entre Marx y Wittgenstein, de la obra de Bernstein, Lawton y sus continuadores; en ella se relaciona clase social, lenguaje y orientación cognitiva. Finalmente, recogeremos igualmente las aportaciones de autores que constituyen el “giro sociopsicológico” en la epistemología del siglo XX: Kuhn, Hanson, Quine o Toulmin.

El presente trabajo de investigación se organiza en cinco partes.

En primer lugar, comenzamos con un recorrido por lo que son los ya más de dos mil años en los que el hombre lleva reflexionado sobre el conocimiento, y señalaremos así los avatares que han sobrevenido a la racionalidad, la epistemología, la ciencia... en esta “aventura cognoscitiva”. Nuestro propósito aquí es el de contextualizar la aportación de Marx y Wittgenstein, así como el presentar una exposición del estado actual de la cuestión epistemológica, marco en el que aparece nuestra investigación. Todo lo cual se hace siguiendo en lo esencial la pauta marcada por Jiménez Burillo (1997, 2001) quien nos habla de un triple proceso de relativización. Partimos en la Antigua Grecia y hasta el s. XVIII de un Sujeto Epistemológico o de una Razón sin sujeto y del intento del hombre de encontrar un Método para alcanzar una Verdad con las características de Universalidad, Necesidad, Trascendencia, etc., para lo cual tratará de evitar todas aquellas fuentes que podrían contaminar su Conocimiento, entre ellas y en un lugar preferente, su propia subjetividad. Progresivamente se produce la relativización de este Sujeto Trascendente, y la primera etapa se produce ya en el s. XVIII, donde se enfatizan los aspectos histórico-culturales del conocimiento. Le acaecerá ya en el s. XIX otra fragmentación a la Razón, en este caso desde la Sociología, con Marx, Durkheim, Mannheim o Weber entre otros: el conocimiento aparece influido por los condicionantes sociales. Y finalmente llegamos a la fragmentación Psicológica, cuya máxima expresión es el (o los) pensamiento(s) postmoderno(s): se proclama la ausencia de “fundamentos” trascendentes y todo conocimiento aparece transido de una subjetividad y un relativismo con alto grado de radicalidad. Se pasa así al sujeto, ya no con mayúsculas, sino empírico, de carne y hueso como punto de partida de la Epistemología. Tal recorrido histórico nos permite contextualizar en qué panorama –actualmente caótico- aparece nuestra investigación, y en qué sentido nos desmarcamos de algunas de las tendencias actuales en la teoría del conocimiento.

La segunda parte la dedicamos a Ludwig Wittgenstein. Dos extensos capítulos la componen. En el primero de ellos, bajo el título de *Juegos de Lenguaje y Forma de*

Vida, hacemos una presentación general de la obra y conceptos más relevantes del pensador vienés. Resaltamos así la conceptualización pragmática del lenguaje en el segundo Wittgenstein, y entramos en detalle a considerar las nociones de ‘juegos de lenguaje’, de ‘gramática’, de ‘seguir una regla’... También prestamos detenida atención al análisis de términos psicológicos que Wittgenstein lleva a cabo a propósito de su crítica a los lenguajes privados. Este punto es, en general, el que más ha sido tratado por los psicólogos interesados en la obra del vienés; nosotros argumentaremos que la crítica wittgensteiniana a la posibilidad de un lenguaje privado constituye una defensa –convinciente– del carácter público, intersubjetivo, del significado. El rasgo intersubjetivo y pragmático (socialmente aprendido), a la vez que natural (instintivo), del lenguaje tiene una clara manifestación en el cómo adquirimos nuestros juegos de lenguaje, tema al que dedicamos otro apartado. Completa este primer capítulo un apartado dedicado a la noción de “forma de vida”, de la que tan sólo diremos de momento que su aparición es escasa y a la vez central en la obra del filósofo de Cambridge, y que ha hecho correr ríos de tinta entre los comentaristas que se han visto inmersos en la polémica sobre su carácter naturalista o social, singular o plural.

El segundo capítulo de esta parte dedicada a Wittgenstein, en el que exponemos los elementos de su obra que serían las bases para elaborar una Teoría del Conocimiento a partir de él, es tal vez el momento más complejo de la investigación. Y ello tanto por la propia dificultad del pensamiento wittgensteiniano como por sus múltiples posibilidades de aplicación en el ámbito de la Epistemología. Consecuentemente, organizamos nuestra exposición en tres momentos. Primero, presentamos el marco de la Filosofía de la Psicología wittgensteiniana y abordamos dos tipos de aspectos a los que se ha otorgado un papel de especial relevancia en la Teoría del Conocimiento: los aspectos perceptivos –al hilo de los cuales introduciremos aportaciones de Hanson y Kuhn– y los aspectos disposicionales –entre los que hablaremos de la ‘comprensión’ y del ‘saber’-. Segundo, hablaremos de la *constitución* social del conocimiento, momento en que cabría introducir aportaciones desde la Sociopsicología. Argumentaremos que la necesidad de que existan criterios públicos que rijan el empleo de las cláusulas de conocimiento y de verdad lleva a la posibilidad de incorporación del análisis sociopsicológico en el núcleo de las producciones cognoscitivas. Defenderemos también la idea wittgensteiniana del carácter primario de la praxis, y así, diremos con Echeverría (2002) que la praxiología es anterior a la propia epistemología. Como también lo son los valores, temática que abordamos igualmente. Al hilo de las reflexiones sobre la

posibilidad de una racionalidad axiológica, nos introduciremos en la tesis kuhniana de la inconmensurabilidad y argumentaremos –de la mano del propio Kuhn y de Wittgenstein principalmente- que inconmensurabilidad no implica imposibilidad de comparar y evaluar teorías. Establecimiento y empleo de criterios públicos, praxis, y praxis valorativa son tres elementos con una fuerte carga sociopsicológica. En tercer lugar, abordamos dentro del capítulo segundo, aspectos más de tipo proposicional en el conocimiento; específicamente, tratamos de su organización. Aclaremos la noción de conocimiento proposicional, analizaremos las condiciones del discurso veritativo, introduciremos la tesis del holismo –o tesis sistémica- de nuestros *corpus* cognoscitivos, hablaremos de un relativismo funcional en el nivel proposicional y, finalmente, analizaremos cómo –más o menos implícitamente- en nuestros juegos de lenguaje se cuele una ontología y una “imagen del mundo” (*Weltbild*). Con ello finalizamos la parte dedicada a Wittgenstein.

Karl Marx es el centro de atención de la tercera parte de nuestra investigación. En comparación con la parte dedicada a Wittgenstein, es la suya considerablemente menos extensa. Y ello puesto que hemos seleccionado de su voluminosa obra aquellos elementos que más directamente podrían servirnos para “sociologizar” a Wittgenstein. También consta esta parte de dos capítulos. En el primero, exponemos la visión materialista y dialéctica general presente en Marx y los planteamientos que realiza a propósito del materialismo histórico. Ello nos dará pie a introducirnos, en el segundo capítulo, en la teoría sociológica del conocimiento marxiana.

Como se podrá comprobar, la naturaleza de nuestro trabajo es eminentemente teórica. Ello no quiere decir que sea incompatible con la investigación empírica, ni que no existan estudios en el ámbito de la Psicología Social que apoyen nuestras tesis. Este es precisamente el objeto de la cuarta parte de la investigación: el aporte de las bases empíricas que podrían dar sustento a las tesis elaboradas a partir de Wittgenstein y Marx. En un primer capítulo, exploramos diversos marcos teórico-empíricos psicosociológicos y sociopsicológicos que podrían ser compatibles con las tesis de nuestros dos filósofos de referencia. Hablaremos aquí del conductismo wittgensteiniano, de la compatibilidad de la obra del vienés con la de B. F. Skinner, del estatus de la psicología cognitiva –hoy dominante- a la luz de las observaciones wittgensteinianas, y –como más específicamente vinculadas a Marx- nos introduciremos en la psicología de la escuela vygotskiana y en la sociopsicología piagetiana. En el segundo capítulo de esta parte presentamos el apoyo empírico para una de las tesis centrales que defendemos –

aquella que nos sirve para enlazar a Wittgenstein y Marx-: la tesis del relativismo sociopsicológico en el conocimiento. Esto es, presentamos investigaciones empíricas que sustentan la afirmación de que juegos de lenguaje nos remiten a formas de vidas, una vez reinterpretadas éstas en un sentido sociológico plural. Y aquí recurrimos –de nuevo- a estudios que se han llevado a cabo desde perspectivas piagetianas y vygotskianas, a la vez que introducimos la aportación sociolingüística de Basil Bernstein. En el ámbito del conocimiento científico la tesis del relativismo sociopsicológico también ha encontrado sustento empírico, y en relación con ello, nos haremos eco de la aportación de Tony Becher.

Concluamos nuestro prólogo haciéndonos eco de las palabras de Wittgenstein en el suyo de las *Investigaciones*. Dice allí el vienés que no espera “ahorrarle a otros el pensar”, sino que es su propósito “estimular a alguien a tener pensamientos propios”. Recogiendo el espíritu de sus palabras, el autor de esta Tesis que ahora se presenta espera haber sido un digno continuador de su obra, lo que corresponde juzgar al lector.

AGRADECIMIENTOS

Decían los discípulos de Wittgenstein de las clases de doctorado que éste impartía que en ellas habían visto por primera vez el pensamiento en acción. A lo largo del tiempo que ha durado mi investigación, así como previamente en los seminarios de doctorado, he tenido la suerte de mantener múltiples conversaciones con el Prof. Jiménez Burillo. En él he podido apreciar no sólo el pensamiento en acción, sino también una profunda capacidad de vivir y disfrutar el conocimiento. Mi deuda hacia él es grande, tanto por lo que se refiere a sus valiosas orientaciones de cara a esta investigación, como por todos los valores y conocimientos que me ha transmitido en este periodo de socialización científica. Va, por todo ello, para él mi más sincero agradecimiento.

La labor de investigación es, a la vez, muy satisfactoria y exigente. Por ello quiero expresar mi agradecimiento a todos los que siempre han tenido palabras de ánimo cuando éstas hacían falta y a quienes han comprendido que no haya podido pasar mucho tiempo con ellos. Especialmente, a mi familia y a Gema. También, a mis amigos, y sobre todo a quienes han estado siguiendo de cerca el desarrollo de la investigación: Mamen, Carlos, Alejandro, María, Andrés, Javier, Santi, Sonia...

Como uno no debe olvidar cuáles son sus orígenes, va también mi recuerdo y agradecimiento para mis profesores de la Universidad Pontificia de Salamanca, con quienes di mis primeros pasos en la Psicología. Y también me hallo en deuda con mis profesores de la Complutense, tanto por lo que he aprendido en estos años de postgrado como por la buena acogida que he encontrado en ellos.

A todos, una vez más, muchas gracias.

Parte I

Marco Histórico

Introducción

Como ya afirmara Stephen Toulmin en su obra *La Comprensión Humana*, “el hombre conoce y también es consciente de que conoce” (Toulmin, 1977 pág. 17). No sólo ha venido adquiriendo nuevos conocimientos que han incrementado –si bien no progresivamente, sí con saltos y discontinuidades- su comprensión de la naturaleza, la sociedad y del hombre – por emplear la distinción clásica-, sino que, paralelamente, ha reflexionado sobre la propia actividad del conocer. De este modo, a lo largo de su historia, los seres humanos han desarrollado una Teoría del Conocimiento o Epistemología, en un proceso que comenzó ya en la Antigua Grecia y que llega hasta nuestros días marcado por el signo de la Postmodernidad o, tal vez incluso, la Post-postmodernidad. En todo este devenir histórico, en el que la especie humana ha tratado de responderse a la pregunta kantiana por los límites del conocimiento, la consideración de la racionalidad ha sufrido los más diversos avatares.

Jiménez Burillo (1997, 2001) ha venido señalando la que es la línea directriz de todo este proceso histórico: el paso del Sujeto Epistemológico al sujeto psicológico, de una Razón sin sujeto al establecimiento del sujeto psicológico empírico –de carne y hueso- como fundamento del conocimiento. Si ya en el mundo griego se comienza a hablar de un Conocimiento Científico al que se le añaden los adjetivos de Verdadero, Universal, Racional, Lógico, Causal, Objetivo –y otros en esta línea-, idea esta que tiene su continuidad en el inductivismo de un Bacon o la “duda metodológica” de un Descartes, así como en la Ciencia moderna (recordemos, Galileo, Kepler, Newton) y luego en el Sujeto Trascendental de Kant, llegamos –a partir del s. XVIII- a la sucesión de un triple proceso de fragmentación de la Razón: relativismo histórico cultural –con Vico y en pleno Romanticismo con Herder-, relativismo sociológico –donde encontramos las figuras de Marx, Durkheim, Mannheim o Weber- y, finalmente, “psicologización” y atomización del sujeto de conocimiento –fase esta a la que asistimos en la actualidad en las más variadas formas de postmodernismo-. La Razón, que en sus orígenes nace como expresión del orden del Cosmos, una vez que ha recorrido este largo camino, nos llega “debilitada”, dando paso al caos, la incertidumbre

y el riesgo, que sin duda alguna constituyen el “tema de nuestro tiempo” (Beck, 1986, Giddens, 1999).

El devenir histórico de la “comprensión humana” se encuentra recorrido además por otro fenómeno que nos señala Toulmin (1977): la mayor o menor interconexión que en diferentes épocas se ha producido entre la teoría y la práctica del conocimiento, entre Filosofía y Ciencia, entre las ideas epistemológicas y la concepción científica del hombre y de su mundo, según se trasluce en la Psicología, la Neurología, la Lingüística, la Lógica o la Física. Así, Toulmin (1977) resalta el modo de hacer Epistemología en el mundo griego y en el s. XVII, momentos en los que la Teoría del Conocimiento se caracterizó por ser *interdisciplinar*:

Los filósofos-científicos de la Grecia clásica y de la Europa del s. XVII enfrentaban así los problemas epistémicos centrales de sus respectivas culturas: ni como problemas filosóficos ni como problemas científicos solamente, sino formulando cuestiones, doctrinas e ideas igualmente operativas en todos los dominios relevantes del pensamiento (Toulmin, 1977 pág. 21).

Recordemos –eso sí, brevemente- cuáles han sido los hitos que han marcado esta historia del “saber del hombre sobre el conocimiento”, lo cual resultará interesante tanto para comprender el estado actual de la cuestión como para contextualizar la presente investigación.

La Antigua Grecia

Bien sabido es, desde que Charles Darwin golpease nuestro ego narcisista, que la especie humana es una más entre otras muchas especies animales, y que como tal se halla sometida a las Leyes de la Biología. Ahora bien, no menos cierto es que –al igual que la realidad biológica no es reductible a la realidad física, de la que sin embargo se deriva- la razón humana, aun siendo una función biológica adaptativa, no es explicable atendiendo tan sólo a las categorías de la Ciencia Natural. Consideremos, pues, que la realidad biológica es la base de la que emerge lo social –estadio en el que la comunicación es determinante- y lo social a su vez el punto de partida de lo cultural –entre lo cual se incluyen las producciones teóricas de la humanidad- pero que, si cada uno de estos tres niveles –biológico, social y cultural- es una condición necesaria para el siguiente, ninguno es reductible ni está determinado por su inmediato anterior. Así las cosas, determinados cambios anatómicos –entre los que destacan los relativos al aparato de fonación- junto al desarrollo del cerebro humano –un producto de millones de años de evolución y selección natural- posibilitaron –si bien no hay razón para pensar que las cosas no hubieran podido ser de otra manera- el que la nuestra se constituyese como especie lingüística, y por ende, social¹. Los orígenes de la Razón son inseparables por tanto de los orígenes de la comunicación y la sociabilidad², y de este modo algunos se remontan a los inicios de nuestra especie –y parientes próximos como el hombre de Neandertal- para comenzar el relato de la aventura cognoscitiva; pero digamos que el pensamiento científico –y luego el pensamiento sobre el pensamiento científico y no

¹ Ya lo dijo Hobbes en su *Leviatán*: “la más noble y beneficiosa invención de todas fue el lenguaje, que consiste en nombres o apelaciones y en su conexión, mediante las cuales los hombres registran sus pensamientos, los recuerdan cuando han pasado, y se los declaran también unos a otros para utilidad mutua y conversación, sin lo cual no habría existido entre los hombres ni república, ni sociedad, ni contrato, ni paz, ni ninguna cosa que no esté presente entre los leones, osos y lobos” (Hobbes, 1979 pág. 139)

² K. Marx expresa esto afirmando que “el lenguaje es tan viejo como la conciencia” (Marx y Engels 1974, pág. 31)

científico- es, propiamente dicho, un producto cultural. Y como tal, fijamos su origen en la Antigua Grecia³.

Los filósofos griegos presocráticos (fines del s. VII a fines del s. V a.C.) estaban más preocupados por la Ontología –el Ser- que por la Epistemología –los criterios de la Ciencia- (Jiménez Burillo, 2001). Así, el objeto de sus reflexiones será, desde el primer momento, el Mundo, que es interpretado como Naturaleza y como principio del cual surge cualquier forma de realidad. Este tema realmente no resultaba nuevo en la historia del pensamiento –recordemos los mitos y teogonías previos- pero sí era una novedad la forma en que estos filósofos plantean la cuestión: su interés es una pregunta teórica sobre el ser del mundo, qué es éste, y no tanto por su origen o el de los dioses. Se pasa entonces del saber narrativo al saber científico, del mito al *logos*. Y esto, por otra parte, es posible porque el antiguo griego creía en que la naturaleza del mundo era una Naturaleza inteligible, que se podía contemplar (*theoría*) y decir (*logos*), que se podía conocer mediante la Razón (Marías, 1998). El Mundo, así tomado, es el Cosmos, algo ordenado y regido por Leyes cognoscibles.

Este interés por la Ontología surge en el mundo de los griegos cuando toman conciencia del movimiento –en palabras más cercanas a nosotros, del cambio o variación- de las cosas: la multiplicidad y el dinamismo de los objetos de la realidad les hace plantearse qué son éstos verdaderamente, más allá de sus apariencias. Nos hallamos así frente al problema de la dialéctica entre la *doxa* (opinión) y la *episteme* (Ciencia).

Qué es verdaderamente el mundo y cuál es el principio del que emerge todo–el *arjé*- fueron preguntas que recibieron diferentes respuestas en la escuela de Mileto. Así, para Tales el agua es el principio de todas las cosas, para Anaximandro es el *ápeiron* –lo infinito, indeterminado o ilimitado-, y para Anaxímenes el *pnêuma* –aire-.

Heráclito de Éfeso por su parte atenderá a la contradicción y la discordia como principio de las cosas. La sustancia originaria para él es el fuego –siempre en transformación-, epítome de su filosofía del *pánta rhêi*. Heráclito, fiel al principio de que lo igual se conoce por lo igual, nos dirá que el alma que mejor conoce es el alma seca, la más parecida al fuego⁴.

³ Para introducciones al pensamiento griego, pueden verse las obras de Marías (1998) y Reale y Antiseri (2001), a quienes seguimos en este apartado.

⁴ “Alma enjuta, la más sabia y mejor” (Heráclito, cfr. en Bernabé Pajares, 2001 pág. 137).

Parménides, padre de la escuela de Elea, va a introducir concepto de *ente* –las cosas en cuanto son- y nos dirá que el método para su conocimiento es el *nous*, el pensamiento. Este *ente*, para Parménides tiene las características de estar presente al pensamiento, ser uno, inmóvil, total, eterno, y ser lo único que “es” –“pues hay ser, pero nada, no la hay”, nos dirá (cfr. en Bernabé Pajares, 2001 pág. 157) -. Consecuentemente, la *episteme* es sólo posible del *ente* –obsérvese la vinculación entre el ser y el pensar científicamente-, mientras que el conocimiento –sensorial- de las cosas cambiantes queda en el terreno de la opinión.

Demócrito, uno de los últimos presocráticos, es también, junto a su maestro Leucipo, de los primeros materialistas. Para él, todo, el alma incluida, se compone de átomos, partículas indivisibles, que cumplen con las características del ser parmenídeo, infinitas en número, tamaño y forma, separadas por el vacío, distinguibles –además- por su orden y posición, y que no son cognoscibles por los sentidos sino por el intelecto (cf. Bernabé Pajares, 2001; Reale y Antiseri, 2001). Su visión de la percepción y el conocimiento es sensualista: la mente recibe una copia de la cosa, lo cual es posible porque éstas emiten imágenes formadas por átomos finos que alcanzan y penetran en los sentidos. Este filósofo establecerá una síntesis entre lo sensible y lo inteligible, y así, nos vendrá a decir que la caída de los sentidos es la ruina de la inteligencia (Jiménez Burillo, 2001)⁵.

Con Sócrates y Platón se produce el “giro antropológico” (Jiménez Burillo, 2001) o el “descubrimiento del hombre” (Reale y Antiseri, 2001). Los griegos, más interesados hasta ahora por la Naturaleza, comienzan a preocuparse por el propio hombre. Sócrates inicia este giro, pero –para nuestros propósitos- digamos tan sólo de él, como nos llega a través de Aristóteles, que le debemos los razonamientos inductivos y la definición universal, que constituyen el principio de la Ciencia (Marías, 1998). Lo cual se refleja en su método de la *mayéutica*, el dar a luz en la Verdad, o sea, el conocimiento de la esencia de las cosas.

⁵ En este sentido, puede decirse que anticipa a Aristóteles y a Kant. Ahora bien, Demócrito posiblemente también consideraba que una forma de conocimiento era falsa, la sensorial, y otra forma de conocimiento verdadera, la intelectual, el conocimiento de los átomos y del vacío, como se desprende de los siguientes fragmentos:

“Dos son las formas de conocimiento, una genuina, otra oscura. En la oscura se incluye todo lo siguiente: vista, oído, olfato, gusto, tacto. La genuina se distingue de ésta [...]” (Demócrito, cf. en Bernabé Pajares, 2001 pág. 285)

“Opinión el frío, opinión el calor; verdad los átomos y el vacío” (Demócrito, cf. en Reale y Antiseri, 2001 pág. 69)

La teoría platónica de las ideas es de sobra conocida (cf. Platón, 1992a y 1992b): lo real se estructura en dos estratos, el mundo sensible o realidad aparente – en donde sólo cabe la conjetura (de las “sombras de la caverna”) o la creencia (para las cosas reales)- y el mundo de lo inteligible o realidad verdadera –conocido bien mediante el discurso (en el caso de los objetos matemáticos), bien a través de la visión *noética* (caso de las ideas)-. El hombre se halla en el mundo de lo sensible, pero conoce las ideas verdaderas porque las cosas son *mímesis* –imitación o símbolo- de las ideas y porque además recuerda (*anámnesis*) las ideas que contempló en el mundo inteligible antes de nacer, introduciendo Platón así la doctrina del innatismo. Consecuentemente, el conocimiento del mundo sensible queda en el terreno de la *dóxa*, mientras que el conocimiento del *noûs* –realidad verdadera- sólo es posible para la realidad inteligible (objetos matemáticos e ideas) que lo manifiesta.

Es prácticamente imposible resumir en unas líneas todas las aportaciones de Aristóteles, que se extienden al campo de la Metafísica, la Lógica, la Epistemología, la Política, la Ética, la Física... Digamos, en primer lugar, que Aristóteles tiene una concepción pragmática de la teoría: define la praxis como acción que no tiene otro fin sino ella misma, y como tal, la teoría o contemplación es un modo de praxis, el más elevado. También Aristóteles realizará una gradación de los tipos de saber y asignará un tipo de conocimiento a cada estrato social, siendo así un remoto precursor de una Sociología del Conocimiento. De este modo, nos dirá que la *empeiría* (experiencia) – conocimiento inmediato, concreto, particular de las cosas- es propia de las clases bajas; la *tékhne* (técnica) característica de los artesanos; y finalmente, la *sophía* (sabiduría), conjunción de ciencia demostrativa –*epistéme*- y de conocimiento intuitivo –*noûs*- de los principios, es privativa del filósofo. En consonancia con esto, para Aristóteles, la Ciencia Verdadera va a consistir en ir más allá de la apariencia, si bien está de acuerdo en considerar que el conocimiento parte primero de la realidad sensible para luego ir a lo más abstracto e ideal. El instrumento –*Organum*- que nos lleva a la Verdad Necesaria es la Lógica, que no se basa sino en un análisis de las proposiciones o juicios –esto es, del lenguaje- y de las Reglas que gobiernan las relaciones entre ellos. Como puede intuirse ya, el lenguaje (ideal) y lo social ocupan un lugar preferente en Aristóteles: la sociabilidad natural humana encuentra su expresión en el lenguaje, en el *logos*, en el hecho de que el hombre es un animal que habla con otros miembros de su especie, un “animal político” (donde aparece el lenguaje como función social). El diálogo intersubjetivo, dar razones, argumentar, se nos muestra así como el principio de la

Racionalidad, pero el Conocimiento Verdadero que persigue aún Aristóteles está más allá del sujeto psicológico empírico –incluso características de éste como las pasiones no son sino un obstáculo a evitar-. Tal Conocimiento es algo sometido a Reglas Trascendentes. Respecto de la doctrina aristotélica del alma, únicamente reseñar dos cosas: una, la relación entre “forma de vida” y tipo de alma –vegetativa, presente en plantas, animales y hombres; sensitiva, sólo de animales y hombres; y racional, privativa del hombre-; y otra, la doctrina del entendimiento pasivo, que considera al hombre como *tabula rasa*⁶, y del entendimiento agente (de oscura interpretación, y que tal vez sea un resto del alma platónica).⁷

No todos los griegos representaban el espíritu apolíneo de Sócrates, Platón o Aristóteles, frente a ellos, encontramos desde el s. V a. C. a los –más dionisiacos- sofistas, a quienes podemos calificar como los “postmodernos” de la época (Jiménez Burillo, 1997, pág. 12 nota n.º. 5; cf. López Pérez, 1997). Defendieron estos –según la interpretación tradicional, no sin controversias- el relativismo y el subjetivismo, reflejado en la conocida sentencia de Protágoras de Ábdera “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son y de las que no son en cuanto no son” (cf. Platón, 1992c, 152a-187a) Otro sofista, Gorgias, planteará la incognoscibilidad e incomunicabilidad del *ente*. Tres son sus conocidas tesis: 1) Nada es (existe); 2) Si algo existiera, sería incognoscible, y 3) Si existiese algo y pudiésemos conocerlo, no podríamos comunicarlo a los demás (cf. Gorgias, 1980). La retórica y la oratoria –el saber aparente- reemplazan en los sofistas a la búsqueda de una Verdad Esencial.

⁶ Obsérvese la interconexión entre Epistemología y Ciencia de que nos habla Toulmin (1977) en Platón y Aristóteles: el primero mantiene una teoría idealista de la Realidad y en conexión una teoría innatista e intelectualista del conocimiento; Aristóteles, que mantuvo una teoría ontológica hilemorfista –la sustancia como unidad de materia y forma, esto es, el universal está presente en cada ejemplar concreto-, en correspondencia con ello incorpora el conocimiento empírico.

⁷ Algunos autores, entre ellos, Pilar López de Santa María (1986) o Anthony Kenny (2000), han propuesto una lectura aristotélica de Wittgenstein. En cualquier caso, no se podría hablar de una influencia directa del griego sobre él, puesto que, como Karl Britton (1967) nos señala, Wittgenstein no leyó a Aristóteles; Ray Monk (1990), en su biografía del vienés, nos dice que incluso se jactaba de ello. Sí conoció en cambio la obra de Platón, que –según von Wright (1966)- le causó una gran impresión.

Del Mundo Renacentista y Moderno a la Ilustración.

Demos un salto de varios siglos sobre la Edad Media, época oscura, no sin antes hacer una breve referencia a una cuestión que marca su transcurso en Filosofía: la de la polémica sobre los universales, esto es, sobre el status –aún en lo referente sobre todo a lo ontológico- de los géneros y las especies -del concepto- por oposición a lo individual y lo particular. ¿Son “cosas” los universales, los conceptos? La solución derivó desde el realismo –“los universales son cosas” (con diferentes matices en San Anselmo, San Alberto Magno o Santo Tomás)- al nominalismo de Ockam –“los universales son términos, símbolos”- (Cf. Marías, 1998).

Llegamos así al mundo renacentista y moderno, en el que, en correspondencia con una serie de cambios de índole infraestructural, se produce un cambio de conciencia y tiene lugar el “giro epistemológico” (Jiménez Burillo, 1997 -pág. 12- y 2001). Si hasta entonces la Ontología –el ser- había marcado la agenda de temas de la Filosofía, a partir de ahora lo hará la Epistemología –el conocer-, subordinándose la primera a esta segunda.

En la Ciencia encontramos las aportaciones de Copérnico, Kepler, Galileo – quien afirmó que el libro de la naturaleza está escrito con los símbolos de la matemática⁸- o Newton. En consonancia con ello, jugó un papel decisivo la orientación nominalista: la Ciencia trata de los universales, pero estos no son “cosas”, sino “conceptos” o “símbolos”, de ahí que se haga una Ciencia de símbolos, abriéndose así paso al auge de la Matemática y la Física moderna, y orientándose la Ciencia Natural al estudio de la variación de los fenómenos –la medida y la enunciación de Leyes- y no al del “ser” de las cosas, como había sido hasta entonces. Ahora bien, el establecimiento de tales Leyes –cosa que se hará mediante el Método de la inducción- sigue conllevando una premisa ontológica: la idea de una Naturaleza permanente y que se comporta siempre del mismo modo, más allá de cada fenómeno particular.

⁸ Cf. Galileo Galilei (1984)

También entre los teóricos de la Ciencia Social – Maquiavelo entre ellos- se pasa a una visión realista, dejando atrás la anteriormente dominante perspectiva moral en la reflexión sobre la política. Digamos brevemente que este autor puede considerarse un precursor de la Sociología del Conocimiento (Namer, 1980; Jiménez Burillo, 2001) al mostrar que, si nos fijamos en su comportamiento, podemos observar que grupos sociales distintos mantienen diferentes visiones del mundo, opiniones e intereses; en suma, que una cosa es el pensamiento de palacio y otra la de la gente del pueblo (Maquiavelo, 1983).

Ahora bien, el hombre moderno, como ha señalado Marías (1998 pág, 174), se siente inseguro en el universo y su pensamiento va a estar motivado más por la precaución de no errar que por un afán de descubrir la Verdad. Prueba de ello, es la búsqueda incesante de un Método con el que se pretende eliminar cualquier fuente posible de confusión, entre ellas especialmente dos, la propia subjetividad y los abusos del lenguaje. De este modo nos encontraremos que durante todo el periodo que va del s. XVI al XVIII el protagonista en la Teoría del Conocimiento es un Sujeto Epistemológico -aséptico, Trascendente, que sigue un Método- diferente del poco fiable y psicológico.

Las características que presenta el conocimiento en esta época han sido sintetizadas por Toulmin (1977, págs. 29-30) en tres axiomas: la asunción de que la Naturaleza posee un Orden fijo y estable y que la Mente del Hombre puede conocerlo y dominarlo si se atiene a los – también fijos y estables- Principios del Entendimiento; la idea de que la materia es inerte y que la actividad racional reside en una Mente inmaterial; y en tercer lugar, el tomar la Geometría como modelo de conocimiento cierto. Como podrá apreciarse, en este período nuevamente –como ya sucediera en la Antigua Grecia- la Teoría del Conocimiento va a ir de la mano del saber científico de la época, produciéndose un fecundo intercambio entre ambas esferas, que vuelven a conectarse en una concepción global de la comprensión, del hombre y de la naturaleza.

Francis Bacon es uno de los precedentes de la sociopsicología del error (Lamo de Espinosa et al. 1994)⁹. Pero también en su obra de 1620, *Instauratio Magna* (Bacon

⁹ Las fuentes sociopsicológicas del error son detalladas por Bacon en su conocida exposición de los ídolos que atenazan al entendimiento (Bacon, 1991b págs. 41-44):

“ Y el entendimiento humano es como un espejo infiel que, recibiendo los rayos irregularmente, distorsiona y corrompe la naturaleza de las cosas al mezclarla con la propia” (Ídolos de la tribu)

1991a), el Lord Canciller marcará el origen de la Ciencia Moderna. En el segundo libro de esta obra, el *Novum Organum sive Indicia Vera de Interpretatione Naturae* (Bacon, 1991b), se nos manifiesta preocupado, en primer lugar, por desbrozar el terreno del conocimiento de las principales fuentes de error, a las que llama los “ídolos”, de cuatro tipos: de la tribu (la propia naturaleza humana), de la caverna (la psicología de cada hombre), del foro (la ambigüedad del lenguaje) y del teatro (las teorías antiguas, tradiciones, autoridades); en segundo lugar, Bacon expone su Método Científico – contrapuesto al silogismo y la deducción aristotélicas-, que es el Método de la inducción y la experimentación. El objetivo de Bacon es descubrir las Leyes Eternas de la Naturaleza para así dominarla. De este modo, se identifica en su obra conocimiento y poder, puesto que - nos vendrá a decir- a la Naturaleza sólo se la vence obedeciéndola (Jiménez Burillo, 1997 pág. 30).

Hobbes (1979), en el capítulo cuarto de su *Leviathan*, inicia la filosofía británica del análisis del lenguaje (Jiménez Burillo, 2001). Para él, el ser humano se caracteriza por su existencia hablante. De la consiguiente importancia que otorga al lenguaje, así como de la estrecha vinculación que sostiene existe entre éste y el conocimiento, se seguirá en Hobbes un análisis crítico del lenguaje, especialmente diferenciando sus dimensiones connotativas y denotativas, y previniendo contra el uso metafórico. Afirmará rotundamente que verdad y falsedad no son propiedades de las cosas, sino atributos del lenguaje¹⁰.

Tal vez, el más claro ejemplo de la subordinación de la Ontología a la Epistemología en este período lo encontramos en Descartes y en su célebre “*cogito, ergo sum*”¹¹ (Descartes, 1990 pág. 68). Pero para llegar a esta Certeza en la que

“Pues cada uno posee, además de los errores comunes de la naturaleza humana en general, una caverna o gruta particular que refracta y desbarata la luz natural” (Ídolos de la caverna)

“Existen también ídolos engendrados por el contacto recíproco y la relación entre los hombres. (...) Pues las palabras violentan el entendimiento, lo perturban todo en inducen a los hombres a controversias innumerables y vanas fantasías” (Ídolos del foro)

“Por último, existen ídolos que se han introducido en el espíritu de los hombres por obra de la diversidad de dogmas filosóficos y de las reglas erróneas de la demostración” (Ídolos del teatro)

¹⁰ “La verdad y la falsedad son atributos del lenguaje, no de las cosas. Y donde no hay lenguaje no hay tampoco verdad y falsedad” (Hobbes, 1979 pág. 143)

¹¹ La introducción del *cogito* cartesiano como Verdad indubitable tuvo y tiene consecuencias determinantes para el objeto y método de la Psicología. Supone el inicio de una visión dualista del hombre, en el que se hallan dos sustancias diferentes, la *res cogitans* –la mente- y la *res extensa* –el cuerpo-, fijándose la esencia humana en la primera. La idea cartesiana de que las ideas que gozan de la misma cualidad de este *cogito* –las ideas “claras y distintas”- son asimismo verdaderas ha favorecido una

fundamenta todo su sistema, Descartes había tenido previamente que dudar –eso sí, retóricamente- de todo, desconfiando –entre otras cosas- de sus sentidos. La duda adquiere en él la categoría de Método, se parte de ella como vía para alcanzar el Conocimiento Cierto, una vez eliminada cualquier posible fuente de confusión que nos lleve a tomar lo falso por verdadero. La observancia de las Reglas del método es la garantía que permite a cada hombre conocer la Verdad Absoluta, apareciendo una vez más la idea de que el Sujeto Cognoscente de la modernidad no es el sujeto empírico, sino el Sujeto Epistemológico que se atiene a tales Reglas.

Otro racionalista, Spinoza –a quien Feuerbach (1976, 15º, citado en Lamo de Espinosa et al. 1994, pág 64) denominó el “Moisés de los librepensadores y materialistas”- es digno de traer a colación en nuestro repaso. Su *Tratado Teológico-Político* (Spinoza, 1986) puede considerarse como otro precedente sociopsicológico: en él señala funciones sociales de la superstición o la religión, que mediante el engaño y el miedo contribuyen al mantenimiento en el poder del monarca¹².

Dos filósofos empiristas, Locke (1980) y Hume (1992), van a contarse entre las excepciones a la concepción racionalista del conocimiento. Locke (1980) se opone al innatismo de las ideas y a la existencia de principios universales, y defenderá que el alma del hombre es una *tabula rasa* –una hoja en blanco- en la que se inscriben contenidos cuyo origen se encuentra en la experiencia. Hume (1992) por su parte adopta una postura de escepticismo. Nos dirá que sólo es posible conocer el fenómeno de las cosas, lo perceptible –es la suya una Epistemología sensualista-, y no Verdad Metafísica

psicología de corte introspeccionista. El dualismo cartesiano, y la tradición que se inicia con él, introduce la cuestión problemática de la comunicación entre las dos sustancias -cómo es que puede actuar la mente sobre el cuerpo-, y el problema del conocimiento de la sustancia extensa por parte de la *res cogitans*. Igualmente, unido al individualismo, el dualismo cartesiano se ve incapaz de dar respuesta satisfactoria a la cuestión del conocimiento de “otras mentes”, la intersubjetividad. La mayoría de enfoques de la Psicología han quedado –tras Descartes- atrapados de algún modo en este esquema dualista o en alguna versión de él, tanto por dónde fijan el objeto de la misma como por el método con que la estudian; de este modo, la solución más reiterada a los problemas originados por el dualismo ha sido el reduccionismo –teórico y/o metodológico-, ya sea excluyendo del ámbito de estudio el polo de lo mental o su antítesis, lo extenso. La Psicología de la tradición historico-dialéctica marxiana (Luria, 1984; Blanco, 1988) supone en este sentido un intento de síntesis superadora. Igualmente opuesta al dualismo encontramos la obra del segundo Wittgenstein, según han indicado Rubinstein (1981) o López de Santa María (1986).

¹² En otro orden de cosas, en ocasiones se han señalado las concurrencias apreciables en ciertos temas entre Spinoza y Wittgenstein, véase como ejemplo López de Santa María (1986 pág. 235) y Garver (1994 cap. 8). Un apunte más: la solución que el holandés propone ante los problemas del dualismo cartesiano, su conocida idea de que mente y cuerpo son *atributos* de una única *substancia* –“*Deus sive Natura*”-, así como otros elementos de su pensamiento (como por ejemplo el materialismo, su teoría de las emociones, del pensamiento, del conocimiento, etc.) influyeron notablemente en el psicólogo soviético L. S. Vygotsky (Rivière, 1994).

alguna. Igualmente, critica la idea de “sustancia” –que él reformula como el resultado de un proceso asociativo de impresiones-, y especialmente, la creencia en un “yo sustancial pensante”, que, para él, no es sino una asociación de percepciones y contenidos de conciencia. El principio de causalidad tampoco escapa a su escepticismo, y para Hume (1992) se trata de un hábito psicológico, no de una conexión necesaria. Finalmente, señalar que Hume introduce una distinción epistemológica crucial, entre lo racional – aquello que es susceptible de verdad o falsedad, de demostración o de refutación, porque puede ponerse en relación con ideas o hechos- y aquello de lo que no cabe conocimiento racional –la “cosa en sí”, autosuficiente-. No es posible el conocimiento racional, consecuentemente, de las acciones y pasiones humanas en sí mismas, ni de la Moral ni la Metafísica. Hume inicia así la separación entre juicios de hecho y de valor (Jiménez Burillo, F. 1997).

Kant¹³, la gran figura del s. XVIII, va a llevar a cabo una labor genial de síntesis entre Racionalismo y Empirismo. Así, para él, el conocimiento es un proceso de *constitución* en el que intervienen tanto las categorías innatas apriorísticas que conforman el Entendimiento –doce, agrupadas en cantidad, cualidad, relación y modalidad- como la experiencia proveniente del objeto (cf. Kant, 1993). Así, puede decirse que el conocimiento es sintético: hay parte que pone el sujeto y parte que pone el objeto, pero, aclaremos, el sujeto cognoscente kantiano es el Sujeto Trascendental, Lógico, el “Yo Pienso”, no el sujeto psicológico empírico. Son las categorías del Entendimiento las que garantizan la Racionalidad del conocimiento. Por otra parte, Kant también va a separar esta Razón Pura –científica- de la Razón Práctica (Kant, 1997; cf. Kant, 2002) donde se hallaría –entre otros- el tema de los valores.

No podemos terminar¹⁴ nuestro recorrido por el s. XVIII sin hacer una breve mención a Charles-Louis de Secondat, Barón de Montesquieu, a quien podemos considerar –siguiendo a Stark (1970), Lamo de Espinosa (1994) o Jiménez Burillo (2001)- otro precedente de la Sociología del Conocimiento. Defenderá Montesquieu (1986 y 2002) una visión pluralista de la naturaleza humana, sin ser esto óbice para que

¹³ También existen interpretaciones de Wittgenstein en sentido kantiano, citemos como ejemplo el artículo de Engel (1970) *Wittgenstein and Kant* o también a Garver (1994), capítulos 1, 2 y 4, y especialmente págs. 16-18. Por otra parte, Specht (1969) ha señalado cómo Wittgenstein en su conceptualización de la “gramática” ofrece una reconceptualización del tema clásico kantiano de las proposiciones apriorísticas.

¹⁴ Advertimos que son muchos los autores que se nos quedan en el camino, entre ellos, los miembros de la escuela escocesa ilustrada escocesa (A. Smith, J. Millar), los Condillac, Helvétius, Holbach, Destutt de Tracy...

mantenga asimismo la unidad de la Razón humana. De su lectura se desprende una idea que antecede a Marx: es la posición del sujeto en la sociedad la que determina su forma de ver la realidad. En un plano sociológico, en su renombrado *Del Espíritu de las Leyes*, Montesquieu (2002) sostiene que el gobierno y las leyes son un reflejo del pueblo que las tiene, y se hallan condicionadas tanto por factores naturales (el clima, la geografía) como por factores adquiridos (costumbres, comercio, creencias religiosas, etc.).

Como conclusión, en el período de la Ilustración se conforma “La Leyenda” (Kitcher, 1993, citado por Jiménez Burillo, 1997): la visión del intelectual como Héroe que persigue la Verdad, la idea de la Verdad como descubrimiento y la búsqueda de un Método Objetivo que permita alcanzarla.

El Surgimiento del Relativismo Histórico-Cultural.

Pero es también a partir del s. XVIII cuando el Sujeto Trascendental kantiano va a sufrir su primera fragmentación, en este caso de tipo histórico-cultural (Jiménez Burillo, 1997 y 2001). Surgen en aquella época una serie de autores que defendieron que las categorías del entendimiento provienen de la cultura y que tienen, por tanto, un marcado carácter histórico.

Entre las posiciones anti-racionalistas encontramos la crítica de Vico, que enfatizó el papel de la fantasía y la memoria, y se opuso a la unicidad del Método de investigación, y a la idea de Progreso. Vico enunciará también un conocido principio de verdad, *certum quod factum* o, con el mismo sentido, *verum ipsum factum* –lo verdadero es idéntico a lo hecho-, afirmando que sólo se pueden conocer con verdad las cosas de las que se es autor (principio que va contra el apriorismo racionalista, y a favor del experimentalismo y el conjeturalismo). Vico (1995), en su *Scienza Nuova*, toma como protagonistas de su análisis a las naciones o pueblos –no al individuo- e inicia la que será una característica del relativismo cultural: el análisis filológico de las lenguas nacionales. Para él, la estructura de las costumbres humanas tiene su manifestación en la lengua y sobre todo en los proverbios. También iniciará Vico una teoría de las funciones del lenguaje, al mantener que a cada fase del curso de la historia le corresponde una lengua. Así, a la fase divina –creadora de dioses- le corresponde la lengua mental de los actos religiosos, a la edad heroica –caracterizada por la creencia en los héroes- se asocia la lengua de las voces de mando y finalmente, propia de la edad humana es la lengua para entenderse.

Algo más tarde, ya iniciando el Romanticismo a mediados del s. XVIII, Herder (1976) lleva a cabo una labor de crítica al Universalismo Ilustrado, y exaltará el “Espíritu de los Pueblos”. El lenguaje –entendido aquí como lengua nacional- es lo específico del hombre, que es una criatura lingüística –tanto por “creador” como por “criatura” del lenguaje-. Observará Herder, además, que la lógica y la gramática son

expresión del modo en que las diversas lenguas se han ido organizando, que el lenguaje no reproduce estructuras lógicas u ontológicas preexistentes.

Esta línea de relativismo histórico-cultural y énfasis lingüístico encontrará posteriormente su continuación en la obra de, entre otros, Humboldt (s. XVIII- XIX), Spengler (s. XIX- XX), Toynbee, o Sapir y Whorf (s. XX), autores estos dos últimos que formularán la conocida tesis del relativismo lingüístico o tesis Sapir- Whorf. En ella se sostiene que la forma de lenguaje configura la forma de experimentar el mundo de los hablantes de una lengua. Y, en definitiva, se mantiene que lenguas diferentes conllevan diferentes experiencias de la realidad (cf. Sapir, 1954; Whorf, 1971).

El Relativismo Sociológico en el s. XIX.

Fruto de una época de revoluciones industriales y políticas, surgen, ya en el s. XIX, las Ciencias Sociales, y con ellas un nuevo episodio de fragmentación del Sujeto Epistemológico, en este caso marcado por el relativismo sociológico (Jiménez Burillo, 1997 y 2001). Y aquí Marx jugó un papel decisivo. Como ha puesto de manifiesto Lamo de Espinosa:

Marx introduce una alteración básica y crucial en la historia del pensamiento occidental, pues consigue “sociologizar” todo el sistema de la percepción. Efectivamente, no se trata ya de que la realidad sea filtrada por nuestro sistema de percepción biológico, sino de que todo el sistema categorial con el que se percibe (y sin concepto –sin lengua- la intuición es ciega) es resultado de una elaboración histórica material. El fenómeno es construido no por las categorías o formas del entendimiento, sino que es socialmente construido mediante una praxis objetiva que es al mismo tiempo material, social e histórica (Lamo de Espinosa, E. 1994, págs. 195-196).

De este modo, Marx abre el camino para la Sociología del Conocimiento, fundando una sociología de la verdad –no sólo del error o del engaño- (Lamo de Espinosa, 1994). Señalemos tan sólo de momento tres de las ideas centrales de Marx, que luego serán objeto de mayor atención: la emergencia de los aspectos superestructurales de una sociedad –lo ideológico- de la base económica y social –es decir, el haber apuntado que es la vida la que determina la conciencia y no al contrario-, el entender la esencia humana como el conjunto de las relaciones sociales, y la vinculación entre conciencia y lenguaje.

A partir de este momento la Sociología queda dividida en dos orientaciones, la línea de Marx y Engels, y la que venían practicando -también por aquel entonces- los autores que conformaron la “sociología burguesa”, entre ellos los positivistas Comte o Durkheim.¹⁵ Pero antes, hagamos un inciso y recordemos que en el s. XIX, como

¹⁵ Las diferencias entre ambas líneas parten de la diferente concepción que sus Padres Fundadores –Marx en un caso, Comte y Durkheim en otro- tienen de la sociedad. Karl Marx mantuvo una visión de la sociedad en la que ésta aparece dividida y alienada, y en correspondencia con ella, en su teoría del conocimiento se contraponen una conciencia cierta a una conciencia falsa. Comte o Durkheim toman la sociedad como un organismo unitario, y consecuentemente, para ellos, el conocimiento refleja la realidad social tal y como es (cf. Lamo de Espinosa, 1994 pág. 51).

derivación de las ideas de los filósofos Hume y Locke, surge la Filosofía Positivista (que inspiraría a Comte, a Stuart Mill –positivismo empirista- o a Spencer –positivismo biológico-). Entre las características más relevantes del Positivismo podríamos señalar las siguientes: reconoce el verdadero y único saber humano en las Ciencias Empíricas (Física, Química y Biología) y en aquellas Ciencias Formales que sirven de instrumento en el nivel metodológico (Matemáticas); rechaza todo conocimiento teológico o metafísico, más allá de la experiencia sensible; y defenderá que el único objeto de estudio posible es la realidad material, cuantitativa y mecánica. Así las cosas, la tarea del conocimiento humano consiste sólo en descubrir las “Leyes de la Naturaleza”, que permitirían predecir y controlar los fenómenos objeto de análisis.

Durkheim va a afirmar no sólo la prioridad ontológica y ética sino también epistemológica de la sociedad sobre el individuo, llegando así a fijar un origen social para los conceptos de espacio, tiempo, fuerza e incluso para el Principio de Contradicción en la Lógica. El sistema de conocimiento humano –afirma el sociólogo francés- es doble (Durkheim, 1968): individual –experiencias que cada persona recibe a través de los sentidos, limitado biológicamente- y racional –de naturaleza social, conformado por las Representaciones Colectivas-. Estas Representaciones Colectivas (formas de ideación social, entre las que se encuentran la Ciencia, la Religión, la Ideología, la Visión del Mundo, los Mitos, etc.) tienen un carácter de necesidad, ya que Durkheim (1968) supone que sin un cierto nivel de conformismo social la comunicación sería imposible entre los individuos de un grupo o una sociedad. Pero el origen social de la lógica y la racionalidad no le resta a éstas su carácter objetivo, sino que para Durkheim (1968) el pensamiento científico es a la vez concordancia intersubjetiva y con la naturaleza de las cosas. De su análisis de la división del trabajo, se extrae la idea de la existencia de distintos grupos de especialización, cada uno con una diferente lógica que los lleva a mantener diferentes discursos científicos (Durkheim, 1973)¹⁶.

Con Mannheim (1966) nos introducimos en el perspectivismo. Para el autor de *Ideología y Utopía*, dentro de la sociedad existen diferentes grupos, considerados en un sentido más amplio que el marxiano de clase, y que incluye generaciones, escuelas de

¹⁶ “Sin duda, es una verdad evidente que en la vida social no hay nada que no esté en las conciencias individuales; sin embargo, casi todo lo que se encuentra en estas últimas proviene de la sociedad. La mayor parte de nuestros estados de conciencia no se habrían producido en seres aislados y se habrían producido de una forma totalmente distinta en seres agrupados de otra manera. Por tanto, no derivan de la naturaleza psicológica del hombre en general, sino de la manera como una vez asociados, los hombres se asocian mutuamente, según que sean más o menos numerosos, más o menos cercanos. Productos de la vida en grupo, sólo puede explicarlos la naturaleza del grupo” (Durkheim, 1973 pág. 296)

pensamiento, grupos profesionales, etc., cada uno de los cuales realiza una acción colectiva y ocupa una posición en la sociedad y en la historia, según su poder político y económico. De esta posición se deriva un punto de vista o perspectiva propia, esto es, una forma de lenguaje y de pensamiento característica de cada grupo. El conocimiento del individuo está consecuentemente determinado por el grupo social, unidad del análisis manheimiano¹⁷. Especialmente, entre estas producciones mentales determinadas por el grupo social, se hallan las Ciencias Sociales, en las que la posición del investigador –determinada por los valores grupales- se introduce en la forma y contenido de la investigación. Por otra parte, el empleo de un Método no permite alcanzar la objetividad, siendo necesaria aquí una labor de crítica, desenmascaramiento y control de las producciones científicas sociales. Consecuentemente, Mannheim se opone al Positivismo en Ciencias Sociales, incluida la Psicología Científica. Un caso diferente son las Ciencias Exactas, que Mannheim considera independientes de condicionantes sociales; ahora bien, sí estarían nuevamente influidas por intereses de grupo las aplicaciones técnicas de estas Ciencias Exactas.

También perspectivista, e incluso ya antes que su coetáneo Mannheim, fue José Ortega y Gasset. Propone el madrileño, en *El tema de nuestro tiempo* (Ortega y Gasset, 1987), que la perspectiva es un componente de la realidad y que todo conocimiento es conocimiento desde un punto de vista, tanto individual –determinado por la posición que ocupa cada uno en el universo- como sociohistórica –en la que incluye la problemática y la cosmovisión peculiar de cada generación-. Ahora bien, Ortega no defiende el “relativismo”, y sí la “relatividad” –como él mismo reflexiona a partir de su encuentro con Einstein en Toledo-: no es el conocimiento, sino la propia realidad la que es relativa (Ortega y Gasset, 1987 p.186). El conocimiento se lleva a cabo necesariamente desde una perspectiva, pero ello no es óbice para pretender hablar de la verdad: desde la misma posición, dos personas verían lo mismo. Igualmente interesante resulta su concepción del pensamiento como “poner algo” o “ser consciente de algo” – que lo llevará a afirmar la primacía de la vida, del vivir y actuar, sobre una pretendida “conciencia pura” fenomenológica-. Asimismo sugestiva para la Sociología y la Epistemología es su diferenciación entre “ideas que se tienen” y “creencias en las que se

¹⁷ “Estrictamente hablando, es incorrecto decir que el individuo singular piensa. Antes bien, sería más correcto insistir en que participa en el pensar que otros hombres han pensado antes que él. (...) Por tanto, cada individuo está predeterminado en un doble sentido, por el hecho de crecer en una sociedad: por una parte, encuentra una situación ya dispuesta, y por otra, halla en esa situación modelos preformados de pensamiento y de conducta” (Mannheim, 1966 pág. 48)

está” (Ortega y Gasset, 1986), siendo estas últimas las actitudes o axiomas que se asumen sin cuestionamiento en un período sociohistórico dado.¹⁸

Max Weber (1973), va a establecer una síntesis entre las posiciones de una de las polémicas clásicas en las Ciencias Sociales, la cuestión de si es posible en ellas una epistemología positiva, causal, externa al objeto o si por el contrario éstas requieren de una forma peculiar de conocimiento comprensivo, interno al objeto.¹⁹ Se trata de la oposición entre juicios de hecho –conocimiento fáctico, donde cabe hablar de verdad o falsedad de una proposición con relación a un hecho- y juicios de valor –conocimiento valorativo, desde la perspectiva del deber ser-. Weber (1973) concluirá que los valores del científico (y de su época) influyen en la elección del objeto de investigación, pero que una vez establecido éste, los juicios de valor se excluyen del ámbito de la Ciencia. De este modo, si Weber (1973) admite la subjetividad y el perspectivismo en la determinación del objeto de estudio, esto no lo lleva al relativismo, ya que según él, el proceso investigador subsiguiente puede ser objetivo, momento en que introduce su método del Tipo Ideal. En suma, para nuestros propósitos, digamos que Weber sostiene que la Ciencia trata del ser, no del deber ser, a la vez que dirige su atención al científico como sujeto empírico (no trascendental) (Jiménez Burillo, 1997).

¹⁸ Para una reflexión sobre la aplicación del pensamiento de Ortega al ámbito de la Psicología Social, véase el artículo de J. R. Torregrosa (1986) *Ortega y la Psicología Social Histórica*.

¹⁹ Tal polémica se inicia desde los comienzos de la Ciencias Sociales en el s. XIX. Como defensores de la traslación del Método de las Ciencias Naturales a las Sociales encontramos a John Stuart Mill, Comte – recordemos su *Física Social*-, Durkheim, Wundt –partidario de tomar la Química como modelo para la Psicología-, o los psicofísicos E. H. Weber o G. Fechner. Entre los partidarios de la distintividad del conocimiento en Ciencias Sociales se pueden contar a Dilthey, Windelband, Rickert o Simmel (Cfr. Jiménez Burillo, 1997 págs. 30-32).

Siglo XX: *socio-psicologización* del conocimiento.

Se produce en el siglo XX la fragmentación definitiva de esa Racionalidad, con mayúsculas, de la que comenzábamos hablando ya desde los tiempos de la Antigua Grecia. Y ello ocurre principalmente en tres ámbitos: la Filosofía, la Sociología y la Psicología, áreas metacognoscitivas o metacientíficas –pues aquí nos incumben en cuanto que se refieren al conocimiento y a la Ciencia- a las que dedicamos los tres apartados que conforman este sexto capítulo. Comencemos.

6.1. Teoría del Conocimiento y Filosofía de la Ciencia.

Podemos afirmar con Jiménez Burillo (1997) que si algo va a caracterizar este reciente período en el ámbito de la Filosofía –y como veremos, también en el de la Sociología y la Psicología- es la importancia que se va a otorgar al lenguaje, produciéndose el así llamado “giro lingüístico”. Durante el s. XX – y ya desde sus comienzos- el lenguaje se convierte en objeto de estudio por derecho propio. Si hasta el momento el interés de la Epistemología se había venido fijando en el ajuste entre la mente y la cosa –recordemos: de ahí derivó el criterio de Verdad como correspondencia, o como Rorty (1983) nos dirá, la “metáfora del espejo de la Naturaleza”-, la filosofía del giro lingüístico tomará como objeto las relaciones entre la “palabra” y la cosa. Se considera –claro que con distintos matices- que el lenguaje media en nuestros procesos perceptivo-cognitivos y /o constituye la realidad. La existencia humana se contempla ante todo como existencia de un ser hablante, dominado por el lenguaje. Si antes el centro de la Epistemología era el Sujeto de Conocimiento, en la primera mitad del s. XX lo será el “Lenguaje” –ideal, lógico/matemático- y en la segunda mitad, el “lenguaje” –el cotidiano, los “juegos de lenguaje”-.

6.1.1. El Círculo de Viena, el Primer Wittgenstein y Karl Popper.

Con la organización del Círculo de Viena por Schlick –físico, además de filósofo- a partir de 1925 irrumpe en la Filosofía del s. XX el Positivismo Lógico. Frecuentaron este círculo personalidades de la talla de Neurath –economista y sociólogo-, Hahn –matemático y lógico-, Franck –profesor de física teórica-, Carnap, Feigl, Waismann o Kraft, a los que luego se les unen los matemáticos Menger y Bergmann o el lógico Gödel. Su propuesta filosófica viene a ser una síntesis entre Matemáticas, Lógica y Empirismo. Así, en cuanto a lo que Epistemología se refiere, mantienen estos autores que la experiencia sensorial es el origen de todo conocimiento. En consonancia con esto, defenderán un fenomenalismo –opuesto a la Metafísica- y formularán el principio de verificabilidad, para discriminar entre enunciados dotados de sentido y aquellos que no lo tienen. Según este principio, una aserción es científica (está provista de significado) sólo si se puede remitir de algún modo a aserciones últimas que expresen sensaciones o percepciones. Entre los propósitos más característicos del Positivismo Lógico, hemos de señalar el de la búsqueda de un lenguaje ideal o lógicamente perfecto, del que sean eliminadas las ambigüedades e inexactitudes del lenguaje común que son las que generan pseudoproblemas metafísicos. Se trata de operacionalizar el lenguaje, definir con precisión de qué se habla y unificar las interpretaciones de términos empleados. Por supuesto, los juicios de valor quedan fuera del ámbito de lo científico.

En este marco de revitalización de la Lógica y la Ciencia, ya había irrumpido por esta época -con fuerza inusitada- la figura de Wittgenstein, a quien los miembros del Círculo consideraban, junto a Mach, Frege, o Russell entre otros, una de sus fuentes de inspiración. En 1921 había aparecido la primera edición –alemana- su primera obra, el *Tractatus Logico-Philosophicus*.²⁰ Reseñar las principales aportaciones de una obra de complejidad extrema es imposible. Digamos tan sólo en esbozo algunas de sus ideas: en un destacado lugar del pensamiento del Wittgenstein del *Tractatus* se halla una concepción representacionista del lenguaje, cuyas proposiciones considera una pintura de los hechos de la realidad; en consonancia con ello, el vienés afirmará que

²⁰ Un apunte biográfico: Wittgenstein había terminado de escribir su *Tractatus* en agosto de 1918. En su elaboración empleó cinco años, la mayoría de ellos mientras combatía –como voluntario- en la Primera Guerra Mundial, del lado austro-húngaro. Dos meses después de la conclusión de su obra, fue hecho prisionero por los italianos y enviado al campo de concentración de Montecassino (Italia). Para una

sólo tienen sentido aquellas proposiciones que pueden ser contrastadas con la realidad – esto es que pueden ser verdaderas o falsas-; así, la realidad queda dividida en aquello de lo que se puede hablar y aquello de lo que es mejor callar (Wittgenstein, 1987, prop. 7), entre lo expresable –la Ciencia- y lo inexpressable –la Mística, la Ética, la Metafísica-.

Popper (1962) llevará a cabo una crítica radical del Positivismo Lógico en su obra de 1934, *La lógica del descubrimiento científico*. El procedimiento inductivo será objeto de sus ataques, y de él nos dirá que es lógicamente imposible la justificación de una conclusión universal partiendo de un número finito de casos particulares. Se opondrá al principio de verificación como criterio de certeza de las proposiciones científicas, y afirmará que, al contrario, es la falsación la que determina el rasgo característico de una teoría científica. Así, la dirección de la investigación se ve invertida: no se parte de los hechos para luego elaborar teorías, sino que se parte de una teoría que es controlada mediante los hechos. No existe –al contrario de las pretensiones del Positivismo Lógico- una observación neutra de datos brutos, sino una observación teórica de hechos. Popper es un Positivista Crítico o Racionalista Crítico, racionalismo que ha de ser entendido aquí como “actitud”, ya que carece de base justificativa. En su Filosofía de la Ciencia se aprecian igualmente rasgos darwinistas, al poner de manifiesto que entre las teorías científicas se establece una lucha y selección de aquellas mejor dotadas, en lo cual juega un papel decisivo el debate crítico intersubjetivo, público, –garante de la objetividad y que hará enfatizar la función argumentativa del lenguaje-. Su Epistemología tiene tres notas características: es problematista –trata de identificar problemas, no de nombrar cosas-, falibilista –las teorías son conjeturas en espera de ser refutadas- y objetivista –el conocimiento es un conocimiento sin sujeto-. Respecto a la Ontología, encontramos en Popper la teoría de los tres mundos: el mundo físico- objeto de estudio de la Ciencia Natural-, el mundo íntimo o privado –emociones, afectos, pensamiento, que no son fuente de validez para la Ciencia- y el “mundo 3” –conocimiento objetivo, independiente del sujeto, confrontación pública-.

Como ha señalado Jiménez Burillo (1997), con Popper sustituye ya la “metáfora del reloj” por la de las “nubes”: dentro de la apariencia de armonía, certeza, necesidad, orden, del reloj se esconden niveles progresivos de incertidumbre.

excelente biografía del genio vienés, véase Monk (1994), donde se realiza un pormenorizado retrato de su personalidad, su vida y las circunstancias socio-culturales que le rodearon.

6.1.2. El Segundo Wittgenstein y los Nuevos Filósofos de la Ciencia.

Popper había dado el golpe de gracia al Círculo de Viena, pero nuevamente quien va a revolucionar la situación, será Ludwig Wittgenstein. Creyendo que había dejado resueltas todas las confusiones que atenazaban a la Filosofía, tras componer el *Tractatus* Wittgenstein se apartó de la labor filosófica, que no reemprendería hasta 1927, apremiado por Schlick. En 1933, ya siendo profesor en Cambridge, dicta a sus alumnos *El Cuaderno Azul* (Wittgenstein, 1968a), que supone el inicio de un cambio radical en su pensamiento, y que luego continuaría en *El Cuaderno Marrón* (Wittgenstein, 1968a) –también dictado a algunos discípulos-, en la gran obra –póstuma- de este segundo período, *Las Investigaciones Filosóficas* (Wittgenstein, 1988), o en *Sobre la Certeza* (Wittgenstein, 1995) –en la que trabajó hasta los últimos días de su vida-. Las ideas del segundo Wittgenstein se articulan en torno a una concepción pragmática del lenguaje: el lenguaje ya no es visto como representación sino como acción y herramienta, con una enorme variedad de funciones. Introduce la noción de “juegos de lenguaje”, llevando a cabo una fructífera analogía entre lenguaje y juegos. Así, al igual que hay una pluralidad de juegos, también la hay de usos del lenguaje. Tanto los juegos de lenguaje como los demás juegos convencionales están sometidos unas reglas –que es la gramática, lingüística y extralingüística, en el caso de los primeros-; pero tales reglas no son las mismas para todos los juegos. Nos dirá que, al igual que no existe una esencia o propiedad común a todo aquello que incluimos bajo la denominación de juegos, tampoco la hay en el caso de los juegos de lenguaje, incorporando su idea de que entre ellos existe un “parecido de familia”. Su nueva concepción del lenguaje le llevará a desenmascarar los enredos y confusiones conceptuales que se han venido produciendo en tradición filosófica. Wittgenstein criticará asimismo la idea de un lenguaje privado, y defenderá que todo lenguaje posible es un lenguaje público; más aún, su noción de “forma de vida” apunta a que lo definitorio de la forma de vida humana –como especie- es el ser hablantes.

La situación tras Wittgenstein se caracteriza por un marcado “giro sociopsicológico” (Jiménez Burillo, 1997) en la Nueva Filosofía de la Ciencia. Frente a la Objetividad, se admite la mediación del perceptor y de los instrumentos en la observación, se habla de contingencia en vez de necesidad, de probabilidad en vez de causa; el azar y el caos se enfatizan sobre el orden. En general, se respira un ambiente

de anti-positivismo, en el que emergen las obras de autores como Hanson, Kuhn, Feysabend –el “anarquista metodológico”-, Polanyi –que insiste en la presencia de un componente subjetivo en el conocimiento científico-, Toulmin –que enfatiza el análisis sociohistórico de los conceptos y teorías científicas-, o Willard V. O. Quine.²¹

Demos, aunque sea de forma casi telegráfica, algunas notas sobre el pensamiento de estos “nuevos filósofos de la ciencia”, que más adelante retomaremos y ampliaremos a lo largo de nuestra investigación.

W.V.O. Quine es un claro ejemplo del giro psicologista que se produce en este periodo, al defender la elaboración de una epistemología naturalizada con base en la psicología conductista (cf. Quine, 2001), a la vez que se opondrá vivamente a las consideraciones mentalistas e intensionales que tradicionalmente se han realizado a propósito del tema del “significado”. Su irrupción en el panorama epistemológico como figura de primera línea se produce en 1951 con la publicación de su conocido artículo *Dos Dogmas del Empirismo* (Quine, 1951 y 1961), donde lleva a cabo una demoleadora crítica a dos supuestos de la Filosofía de la Ciencia tradicional: la distinción entre lo analítico y lo sintético y el reduccionismo/ atomismo verificacionista, esto es, la idea de que las proposiciones de una teoría pueden ser contrastadas con la realidad de forma aislada del conjunto teórico de proposiciones. Influyentes, y a la vez controvertidas, resultaron también las tesis quineanas de la indeterminación de la traducción, de la inescrutabilidad de la referencia y de la infradeterminación de la teoría por los datos, que más adelante tendremos ocasión de desarrollar.

También pondrá todo su énfasis en el sujeto psicológico el filósofo de origen húngaro Michael Polanyi (1958, 1966), quien tratará de poner de manifiesto que en la actividad científica existen aspectos que no son plenamente “objetivables” ni “revelables”, que en la práctica investigadora hay algo más que el ceñirse a reglas y

²¹ Nos sirven las palabras de Suppe (1979) para caracterizar este enfoque en la Filosofía de la Ciencia: “Esta perspectiva está estrechamente vinculada al lenguaje de uno, el cual configura conceptualmente la forma de experimentar el mundo. En suma, la ciencia se hace desde una *weltanschauung* o *Lebenswelt*, y la tarea de la filosofía de la ciencia consiste en analizar lo característico de las *weltanschauungen* científicas, lo característico de los sistemas lingüístico-conceptuales desde los que se hace la ciencia. Las teorías se interpretan en términos de una *weltanschauung*; de ahí que para comprenderlas sea necesario comprender la *weltanschauung*. Esta forma de analizar la epistemología de la ciencia debe, evidentemente, prestar una atención considerable a la historia de la ciencia y a los factores sociológicos que influyen en el desarrollo, articulación, empleo y aceptación o rechazo de *weltanschauungen* en la ciencia. El cometido del filósofo de la ciencia coincide en parte con los del historiador y del sociólogo de la ciencia” (Suppe, 1979 págs. 156-157).

normas establecidas. Así, identificará en el modo de proceder de los científicos un componente tácito y subjetivo.

Toulmin (1953, 1961), como ha señalado Suppe (1979), nos presenta una visión instrumentalista de las teorías científicas, según la cual, las teorías no son verdaderas ni falsas, sino que son reglas que guían a los científicos a la hora de realizar inferencias. Desde esta conceptualización, se impone un criterio pragmático para la evaluación de las producciones científicas, esto es, las teorías se valoran en función de que sean útiles o no, de que nos sirvan o no nos sirvan, valoración que necesariamente habrá de realizarse en relación con unos criterios o *standards*. El científico se mueve dentro de un marco intelectual –una *weltanschauung*, una visión del mundo, un conjunto de suposiciones y creencias- que determina lo que se considera como un hecho y el significado que a éste se da, qué constituye un problema científico, las suposiciones que subyacen a la acción teórica, los ideales de orden natural, y los criterios de evaluación de la utilidad. Las teorías científicas, desde la perspectiva de Toulmin (1961), son relativas a una visión del mundo. En línea con esto, este discípulo directo de Wittgenstein enfatizará el análisis socio-histórico de los conceptos y teorías científicas. Su visión de la ciencia es dinámica: cambios en el marco intelectual, nuevas investigaciones, el contexto socio-histórico-cultural, etc. conllevan la aparición de limitaciones en teorías vigentes o la irrupción en el panorama científico de nuevas preguntas a responder, con lo cual, unas teorías pierden su valor de utilidad en favor de otras emergentes.

En Thomas S. Kuhn confluyen tres Metaciencias, la Historia de la Ciencia, la Sociología de la Ciencia y la Filosofía de la Ciencia. En su conocida obra, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, Kuhn (1975a, original de 1962) señala que para comprender el desarrollo de la actividad científica es necesario distinguir entre fases de “Ciencia Normal” y “Ciencia Revolucionaria”.

La “Ciencia Normal” se caracteriza por el predominio un “Paradigma”. Ahora bien, el concepto kuhniano de Paradigma ha sido objeto de controversia puesto que se trataba de un término ambiguo. Margaret Masterman (1975) había encontrado hasta veintiún sentidos para esta palabra en la obra de Kuhn. La propia Masterman (1975) – con el beneplácito de Kuhn- nos dirá finalmente que el “Paradigma” puede entenderse en tres sentidos. En uno cognitivo, como un conjunto de proposiciones teóricas y metodológicas, junto con la ontología, valores, creencias, etc. que conllevan. En un sentido sociológico, un Paradigma equivale a una comunidad científica, un grupo –tal y

como lo define la psicología social: integrado por miembros, con conciencia e identidad de grupo, percibidos por otros como tal, con su “territorio” (académico), sus normas, sus pautas de socialización, un lenguaje común, etc. Y en tercer lugar, el Paradigma se entiende como un conjunto realizaciones o logros que la comunidad científica reconoce como modelos y ejemplos de problemas y soluciones. En respuesta a sus críticos, Kuhn (1975b), trata de precisar el término “Paradigma” y comenzará a hablar en su lugar de “Matriz Disciplinar”. Señalemos qué quiere decir con estas dos palabras. “Matriz” hace referencia a la interconexión de tres elementos: generalizaciones simbólicas (relaciones lógicas y empíricas –leyes-, que conllevan *valores* epistémicos y principios metafísicos), modelos (que apuntan al tipo de soluciones aceptable) y ejemplares (es decir, problemas y soluciones concretas). La segunda palabra, “Disciplinar”, hace referencia al conjunto de científicos de una especialidad que, vinculados por todo aquello que tienen en común –socialización, intereses, conocimientos, comunicación, etc.–, conforman una comunidad científica. En última instancia, dirá Kuhn, lo que hace posible estas comunales es la “matriz”, esto es, el tener un elemento cognoscitivo común en torno al que agruparse, -dicho de otra forma- el hablar el mismo lenguaje (Kuhn, 1982). En suma, y Kuhn era consciente de la circularidad en la definición, un “Paradigma” es aquello que los miembros de una comunidad científica comparten y a su vez, una comunidad científica es un conjunto de personas que comparten las mismas creencias, valores, intereses, etc.

Durante la fase de “Ciencia Normal” el Paradigma no se discute, sino que se aplica, se amplía y se profundiza. La fase revolucionaria tiene lugar cuando surgen crecientes “anomalías” de tipo empírico y conceptual que afectan al paradigma, momento en el que diversas teorías -rivales entre sí y con respecto al Paradigma dominante- luchan por constituirse en el nuevo Paradigma. En suma, la Ciencia no procede acumulativamente, sino que en ella se producen saltos y revoluciones.

Especialmente interesante, resulta la atención que Kuhn (1975a) presta a factores de tipo sociológico y socio-psicológico, por ejemplo, señalando procesos de grupo que aparecen en las elecciones científicas, en la “conversión” del investigador a otro Paradigma, etc. o cuando frecuentemente se refiere al cambio paradigmático como un cambio parecido al cambio perceptivo gestáltico.

En definitiva, con Kuhn nos encontramos que la actividad de las comunidades científicas es susceptible de ser analizada con las categorías sociopsicológicas, puesto que –como en todo grupo- en los grupos científicos se producen conversiones

irracionales, pautas de socialización y de control y sanción, desviaciones, expulsiones, excomuniones, fenómenos como la cohesión, liderazgos, etc. Y llamemos la atención sobre algo más: a partir de Kuhn será inevitable el introducir el tema de los valores en todo estudio sobre la ciencia, puesto que –en no pocas ocasiones– éstos actúan como “razones” con las que los sujetos (los científicos) dan cuenta de su conducta.

Por su parte, Norwood Russell Hanson (1977) introducirá la idea de que la nuestra es una “visión lingüística”: la observación empírica no es un mero acto físico, ni tampoco es teóricamente neutra sino que está condicionada por las convicciones y creencias del observador, está “cargada de teoría”. Señalará así que cada acto de descubrimiento científico se desarrolla por la capacidad de mirar con un nuevo enfoque el mundo de la realidad, introduciendo también elementos psicológicos de la teoría gestáltica de la percepción. Consecuentemente con todo ello, Hanson se opone a la dicotomía, que había introducido Reichenbach ya en 1938, entre “contexto de justificación” y “contexto de descubrimiento” y entre “lenguaje teórico” y “lenguaje de los datos puros sensoriales”.

Paul Feyerabend (1974, 1987), el “anarquista metodológico” –como le bautizó Imre Lakatos–, tratará de desmitificar el status privilegiado –como productora de un conocimiento superior– que se asigna a la Ciencia en la sociedad moderna. Feyerabend (1974) compara el papel de la ciencia con el papel que –en otros momentos históricos– jugaron la Religión o la Ideología. Al igual que ellas entonces, la Ciencia ahora se nos presenta como un conocimiento incuestionado e incuestionable. De hecho, y como antes la Religión y la Ideología, la Ciencia –fuertemente institucionalizada– se vale de mecanismos sociopsicológicos para disuadirnos de cualquier intento de rebelarnos contra ella, tales como la socialización, el castigo a los disidentes, etc. Sostendrá Feyerabend que la idea del status epistémico especial de la Ciencia y el consenso en su seno son más una consecuencia de estos factores institucionales y sociopsicológicos que de la supuesta pureza del Método. Éste es otro de los “caballos de batalla” de Feyerabend –no en vano el título de una de sus obras es *Contra el Método* (Feyerabend, 1974)–, quien se vale de episodios de la Historia de la Ciencia para poner de manifiesto que el avance en la Ciencia no ha sido consecuencia en general del seguimiento del Método establecido en cada caso, sino frecuentemente de violar sus prescripciones. Así, con su máxima del “todo vale” Feyerabend propone la alternativa del pluralismo metodológico y teórico. Este pluralismo tiene efectos provechosos: al permitir la

comparación de unas producciones cognoscitivas con otras, más que la comparación entre una de ellas institucionalizada y la realidad, se espera que se pongan de manifiesto aspectos subyacentes a las teorías y que salgan a la luz datos que de otra manera nos pasarían inadvertidos. Más aún, Feyerabend es un “pluralista ideológico” que aspira a que la Ciencia –desvinculada del Estado- sea –al igual que lo son ahora la Religión o la Ideología- una posible elección y no una obligación, lo que implicaría que la ciencia tendría que “ganarse” el aprecio de la sociedad, a la vez que volvería a ser algo gratificante, placentero, motivante –no monótono- para sus practicantes (cf. Chalmers, 1982).

Se inicia así un nuevo debate epistemológico, entre los partidarios del nuevo giro sociopsicológico y los defensores del Positivismo Crítico. Lakatos, discípulo de Popper, polemizó con Kuhn y Feyerabend, cuyas teorías consideraba que tenían consecuencias subjetivistas e irracionalistas. Pero además tratará de perfeccionar el falsacionismo popperiano. Imre Lakatos (1978) observa que los científicos no siempre abandonan una teoría cuando los hechos la contradicen, sino que frecuentemente inventan una “hipótesis de rescate” que justifique la anomalía o simplemente ignoran las implicaciones de ésta. Así, en su conocida teoría, Lakatos afirma que en todo programa de investigación existe un “núcleo duro” conformado por hipótesis infalsables y un “cinturón protector” de hipótesis auxiliares modificables, que hacen más predictivo el programa y defienden su núcleo de virtuales ataques. También hablará de que existen programas progresivos y regresivos, los primeros son aquellos que permiten la predicción de nuevos hechos, mientras que en los segundos la teoría sólo explica los hechos a posteriori (Lakatos, 1978). El cambio en la ciencia consiste habitualmente, según este autor, en la sustitución de programas regresivos por programas progresivos.

Pero la revolución ya está en marcha, la obra de Kuhn tendrá enormes consecuencias en la Epistemología de la década de los sesenta y setenta, y ello no sólo en el ámbito de la Filosofía de la Ciencia, sino también en el de la Sociología del Conocimiento, como veremos. Surgen así teorías y escuelas de lo más heterogéneas, desde movimientos marcusiano-reichianos, cuya pretensión era una crítica a la Ciencia contemplada como instrumento del poder, hasta la Nueva Sociología de la Ciencia. Más aún, el panorama se radicaliza con la llamada “Postmodernidad”, objeto de nuestro siguiente apartado.

6.1.3. Postmodernidad.

En la actualidad, se produce la fragmentación definitiva de la Razón, con la denominada Postmodernidad. El Sujeto de Conocimiento deja tener cualquier matiz de impersonalidad –ya sea trascendental, cultural o social- y se produce su atomización definitiva en los –individuales- sujetos empíricos psicológicos de carne y hueso. El relativismo absoluto, el escepticismo y el nihilismo, a lo que se suma una buena dosis de incertidumbre, serán las notas dominantes.

Existe, entre los autores actuales, una controversia acerca de la Postmodernidad: por un lado encontramos a quienes (como Giddens, 1995 y 1999; Habermas, 1989, o Ripalda, 1996) sostienen que aquello que se llama Postmodernidad no lo es realmente, y hablarían de una etapa, más o menos convulsa o de crisis, dentro de la Modernidad. Por otro lado, la postura de aquellos (como Lyotard, 1989 y 1994, o Vattimo, 1990) que ven en la Postmodernidad un período con características propias que marcaría una ruptura frente a la Modernidad. Sea como fuere, parece adecuado afirmar con J.Mª Ripalda (1996) que “el término Postmodernidad es de por sí ambiguo y utilizable como un todo terreno ideológico. (...) La Postmodernidad no es homogénea ni cultural, ni socialmente” (Ripalda, 1996, págs. 58-59). Podría decirse, pues, que las dificultades con que nos encontramos al buscar un significado preciso para el término, no serían sino una consecuencia del modo heterogéneo en que se habla hoy día de la ‘postmodernidad’; y es que –admitamos no sin cierta ironía- no hay nada tan genuinamente postmoderno como la pluralidad, extendida a todos los órdenes de la vida, y la mezcolanza de géneros. Cronológicamente, el inicio de la Postmodernidad podría situarse alrededor de los años setenta y llegaría hasta nuestro tiempo. Corresponden estos años a un período crítico respecto a las certezas y seguridades predominantes en épocas anteriores, fruto de una situación socio- económica, política y cultural a menudo problemática y convulsa (Collier, Minton y Reynolds, 1996), a la vez que del enfrentamiento del individuo a un mundo que, debido a la generalización de las tecnologías del alto nivel pasa en un breve intervalo de tiempo de ser un mundo ordenado, homogéneo, estable, y predecible a un mundo, heterogéneo, caótico y cambiante (Gergen, 1997).

En el campo del pensamiento filosófico podríamos situar como representantes del Postmodernismo a autores como Lyotard (1988, 1989, 1994) Vattimo (1983,1990, 1994), Rorty (1989, 1991) y los postestructuralistas y deconstruccionistas franceses

como Baudrillard (1988, 1996), Deleuze (1989) y Derrida (1976,1989a, 1989b,1990). Todos, como señala Ródenas (1996) tendrían por “denominador común la desconfianza en la vigencia actual de los ideales Racionalistas de la Ilustración” (Ródenas, 1996 p.3-4).

Veamos cuáles son los rasgos que –en mayor o menor medida en cada caso– caracterizan el pensamiento de los autores que se engloban bajo la etiqueta de “postmodernos”.

6.1.3.1. Anti-metafísica y anti-fundacionalismo.

Característica de la Postmodernidad sería la contraposición al pensamiento metafísico, a los fundamentos últimos y absolutos, desde los cuales se dan visiones globales y unitarias acerca de la realidad o de la historia²². Para pensadores como Vattimo, Rorty²³ o Lyotard, según recogen Berciano (1998) y E. del Río (1997), la ausencia de estos fundamentos o realidades superiores estables es uno de los rasgos característicos de la Postmodernidad. Lyotard hace afirmaciones tajantes al respecto:

“Se entiende por posmoderna la incredulidad respecto a los metarrelatos” (Lyotard 1989 pág.10).

“El gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación” (Lyotard, 1989 pág.73).

Este pensador, muy influido por la obra del último Wittgenstein, centra su atención en la función pragmática que los discursos tienen en la interacción humana. Partiendo de la noción de “juegos del lenguaje”, Lyotard (1994) hará su crítica a los que considera los grandes “metarrelatos” de la Modernidad, es decir, aquellas narraciones a las que se les confiere un valor legitimador. Y preferentemente, estos “metarrelatos” han buscado su legitimación en un futuro que ha de realizarse; son, pues, proyectos que tienen la característica de ser pretendidamente universales. Durante la Modernidad se habían propuesto una serie de “metarrelatos”, tales como la emancipación de la Razón y

²² Vinculado a ello, se cuestionará una de las creencias básicas de la modernidad, la “creencia en el progreso”, o la “fe en el progreso” (Río, 1997), esto es, la idea de un proceso de avance continuo, lineal, acumulativo en el conocimiento científico –social y natural- y técnico que conlleve la mejora de las condiciones de vida (sociales y materiales).

²³Para Rorty (1991), la idea de que tiene que haber fundamentos con carácter universal y absoluto responde a la necesidad de avalar los proyectos humanos con una autoridad no humana, externa al hombre. El autor mantiene que esta necesidad cobró importancia a partir del científicismo de la Ilustración, aunque ya estaba presente en el pensamiento religioso de épocas anteriores.

la Libertad, la emancipación del trabajo, el enriquecimiento por el Capitalismo, la propia Ciencia, etc. que proponían de una u otra forma su visión de la “salvación de la humanidad” (Lyotard, 1989). Para Lyotard, estos metarrelatos han perdido su credibilidad en la sociedad postmoderna, sufren una crisis de legitimación. Consecuentemente, una vez abandonada la adhesión al “gran relato” lo característico de la Postmodernidad serán los “pequeños relatos” sin pretensiones de universalidad, que dan a la sociedad postmoderna su aspecto característicamente heterogéneo en lo ideológico. Por otra parte, las reglas de los distintos juegos del lenguaje no encuentran su legitimación en sí mismas sino en contratos, explícitos o no, llevados a cabo entre los “jugadores”, rechazándose –así– la idea de un fundamento más allá de las negociaciones sociales (Lyotard, 1989 pág. 27).

6.1.3.2. Debilitamiento de la Ontología.

El pensamiento postmoderno se opone a la creencia en una realidad compuesta de “esencias”, como tradicionalmente había asumido la Filosofía, y preferirá hablar del “aparecer” por oposición al “ser”.

Vattimo denominará a su pensamiento, opuesto a la consideración de la realidad como “esencia”, “ontología del declinar” u “ontología débil” (Vattimo, 1990). Este pensamiento rompe con la idea de un ser esencial, estable, presente, definido según las características que le ha impuesto la Metafísica tradicional; por el contrario, Vattimo (1990) propone el ser (debilitado) como devenir, como evento o como acaecer, efímero, en continuo nacimiento-muerte. Este ser efímero se manifestará en el mundo de las apariencias, único lugar donde es posible la experiencia del ser. El error a evitar, según el autor, es el de la “cosificación” de las apariencias, es decir, darles una entidad “real”.

En el pensamiento de otro autor postmoderno, Baudrillard (1996), subyace la idea de lo que él denomina el “crimen perfecto”: el asesinato de la realidad (como “realidad-en sí”, se entiende). Cometido el crimen, tan sólo quedan las “huellas” del mismo: las apariencias, que nos informarían a la vez de la “nada” del mundo y de lo que es el mundo para el sujeto, del “ser-para-mí” o “aparecer” del mundo. Las apariencias son la única noticia que tenemos de la existencia del mundo, al igual que las huellas de un crimen son los únicos indicios de que éste se ha producido. En última instancia, sin apariencias no hay nada. Baudrillard (1996) mantiene que el crimen es perfecto porque está “siempre realizado”, sus consecuencias son perpetuas, en suma, no podemos

escapar de las apariencias. De la mano de la apariencia entramos en el terreno de lo que el pensador francés denomina la “seducción”, esto es, el desafío de aquello que se nos escapa, que no es otra cosa que la forma de relación que se establece entre objeto y sujeto. El objeto “seduce” al sujeto porque nunca le muestra su “ser” tal cual es, sino tan sólo su apariencia, es decir, una máscara que engaña al sujeto, que manifestando la existencia del objeto a la vez lo deja oculto y en secreto (Baudrillard, 1996). Nihilismo y escepticismo van de la mano: si sólo accedemos a la apariencia, nunca podremos llegar a conocer el objeto, éste se oculta permanentemente. Los objetos –dice Baudrillard- no son otra cosa que la ilusión de sí mismos (Baudrillard, 1996 pág. 19).

6.1.3.3. Oposición a la idea de la verdad como representación.

La aportación del pensamiento postmoderno en este ámbito viene a ser la de una crítica a las definiciones y criterios de verdad tradicionales, y su sustitución por otros criterios alternativos que llevan a una reconceptualización de aquello que se entiende por verdad, cuando no la suprimen.

El pensamiento postmoderno se opondrá la metáfora del “espejo de la naturaleza”: la idea de la Verdad como correspondencia entre la realidad y nuestra representación mental de ella, es decir, la creencia en que nuestra mente sea un espejo que puede reflejar “el estado de la cuestión” (Rorty, 1989)²⁴. Al contrario, se enfatizarán los aspectos constructivos implicados en el conocimiento, dando una visión activa de los sujetos cognoscentes. Unido a ello, el papel que se concede a la comunidad social, y dentro de ella a los diversos grupos que la componen, va a ser determinante en el concepto de verdad en la Postmodernidad y ejercerá una notable influencia –más allá del ámbito filosófico- en la psicología Construccionismo Social. Esta idea queda claramente expresada en Lyotard (1989, pág. 53), quien afirma que “la verdad del enunciado y la competencia del que lo enuncia están (...) sometidas al asentimiento de la colectividad de iguales en competencia”. Para que un conocimiento determinado sea considerado verdadero, tendrá primero que someterse a una serie de procedimientos sociales, ya sean explícitos y formales o implícitos, de negociación y consenso²⁵.

²⁴ En palabras de Rorty, “la idea de representación exacta no pasa de ser un cumplido automático y sin contenido que hacemos a las creencias que consiguen ayudarnos a hacer lo que queremos hacer” (Rorty 1989, pág. 19).

²⁵ Derivada de esta idea, nace en los autores postmodernos la preocupación por los diversos juegos de poder que llegan a establecerse en la sociedad y su influencia en la validación del conocimiento. Así para

Es decir, ya no se tiene ese concepto de Verdad fuerte, absoluta, equivalente a conocimiento cierto o aprehensión de la realidad en sí, sino que se habla de verdades para comunidades, locales, prácticas, relativas. Pero nótese una cosa más, ahora son los sujetos empíricos, de carne y hueso, los protagonistas de la aventura epistemológica, y no el Sujeto Trascendental, el Yo Pensante, que había venido dominando –eso sí, progresivamente debilitado- el panorama epistémico hasta entonces.

Y llamemos aún más la atención sobre otro punto: desprovisto de Fundamentos y Verdades, el hombre postmoderno se ve inmerso en el terreno de la incertidumbre, que será la categoría epistemológica dominante en nuestros días²⁶ (cf. Beck, 1986; Giddens, 1995 y 1999).

6.1.3.4. Pérdida de protagonismo del conocimiento científico.

En la época postmoderna se vive una desilusión hacia las Ciencias, el hombre postmoderno no confía en que éstas sean la solución de todos sus problemas y, como expresa Rorty, “ya no son el área más interesante, prometedora o excitante de la cultura [ni tampoco] tienen la autoridad, aspiración de exactitud y objetividad de antaño” (Rorty, 1986-87 pág.71 citado en Río, 1997 pág. 92).

Para Baudrillard (1996), la Ciencia y la técnica no son más que ilusiones, con la peculiaridad de que a tales ilusiones les hemos concedido un valor de verdad o certeza. Con la Ciencia y la técnica –sostiene Baudrillard- creemos aprehender lo que el objeto es, su “ser” tal cual, pero es en este punto cuando el objeto se “burla” de nosotros, ya que no es a su “ser” a lo que llegamos mediante la Ciencia, sino a una más de sus

Lyotard (1989 p.24) o Foucault (1978 y 1988) poder y saber están íntimamente ligados, de forma que las estructuras de poder de cada colectivo son las que determinan qué conocimientos serán tomados como verdad.

²⁶ Esta tensión que genera la pérdida de las “seguridades metafísicas, epistemológicas y ontológicas” se pone de manifiesto en el pensamiento de Baudrillard. Según el francés, la idea de un mundo sin creencia sería insoportable para el hombre, que buscará una forma de protegerse frente a la incertidumbre (Baudrillard, 1996 págs. 26 y 29). De ahí se entregue a la construcción de certezas a las que otorgará un valor de realidad y Verdad absoluta, estable, irreversible. Surge así lo que Baudrillard (1996) denomina la “ilusión de la creencia” (Verdad, sentido). No obstante, esta situación es dilemática para el hombre. “Nos movemos entre una ilusión y una verdad a cual más insoportables”, dirá el francés (Baudrillard, 1996 pág. 21). Por un lado, el hombre puede elegir entregarse a la construcción de “verdades” absolutas que, desde el momento en que son construcciones humanas, dejan de ser tan “reales” como se pretende y no serían sino una nueva ilusión: el objeto se nos aparece como verdad estable cuando no lo es. Por otro lado, el hombre puede optar por el mundo de las apariencias y de las realidades cambiantes, asumiendo que sus percepciones de la “realidad” no son sino ilusiones. Tradicionalmente, el ser humano habría preferido la primera opción, y así se ha puesto de manifiesto en la Filosofía, hecha a base certezas universales y absolutas.

múltiples “apariencias”. El mundo no haría más que mostrarnos una de sus caras, reflejada en los artificios técnicos con que nos acercamos a él.

El saber científico es contemplado por Lyotard (1989) como uno más de entre los posibles y múltiples juegos del lenguaje, y sus pretensiones de erigirse en el juego dominante quedan –para este filósofo- fuera de lugar. Este autor señalará que la Ciencia no puede legitimar a los demás juegos de lenguaje, como por ejemplo al lenguaje prescriptivo (normativo), ni tampoco puede ser legitimada por ellos.

Como todo “juego de lenguaje”, los enunciados científicos están sometidos a unas reglas o conjuntos de condiciones que han de cumplir para ser aceptados como tales (Lyotard, 1989). Su legitimación deriva de un proceso en el cual un “legislador” se ocupa de determinar qué condiciones –generalmente de consistencia interna y verificación experimental- ha de cumplir un enunciado para ser aceptado en la comunidad científica.

Una vez que se ha circunscrito la Ciencia a un determinado juego de lenguaje, se abre paso en la Postmodernidad el análisis de otros tipos de saber, como el “narrativo”, que no serían sino juegos de lenguaje alternativos y también presentes en la cultura. Lyotard (1989) lleva a cabo una distinción entre las características que definen las formas de saber narrativo y científico:

- El saber científico se centra en un único juego de lenguaje, el denotativo, con exclusión de los demás. Es decir, un enunciado es científico en la medida en que dice algo acerca de un referente que es accesible para los expertos y que además es verificable. Las formas narrativas, por su parte, tratan de dar legitimidad a las instituciones sociales (mitos) o de presentar modelos positivos o negativos (héroes o villanos) de integración en las mismas (leyendas, cuentos). Dan, pues, información sobre la competencia social y criterios para su valoración. Incluye además una pluralidad de tipos de enunciados.
- El saber científico está aislado de los demás juegos del lenguaje que forman la red social: constituye una profesión y una institución. Por su parte, el saber narrativo es compartido por la sociedad.
- El científico no tiene competencias como destinatario del enunciado, ni como referente del mismo. La narrativa tendría una doble vinculación con el oyente: dice algo acerca de él (oyente como referente) y le insta a que sea lo que la narrativa dice que es (oyente como destinatario).

- Los enunciados científicos son susceptibles de falsación, se pueden desechar enunciados anteriores o no aceptar como científicos nuevos enunciados, si hay contradicción entre enunciados sobre un mismo referente. El relato narrativo, por su parte, tiene autoridad por sí mismo.
- La ciencia implica una diacronía, es un proceso acumulativo. El transcurso del tiempo en la forma narrativa es bastante diferente: contenidos transmitidos desde tiempo inmemorial se actualizan continuamente. Un claro ejemplo de esto último vienen a ser los refranes populares.

En el mundo actual, la Ciencia, según señala Lyotard (1989), habría renunciado en gran medida a la verdad para dedicarse a la “performatividad” (la productividad), todo ello a causa de los actuales condicionamientos socio-económicos y el papel de las empresas en el mundo de la investigación, lo cual nos lleva a nuevos juegos de poder y a la aparición, otra vez, de lo pragmático –esta vez entendido en un sentido cercano al utilitarista-. Por otra parte, la Ciencia en el periodo postmoderno, según Lyotard (1989), habría cambiado su foco y pondría su énfasis en investigar irregularidades y paradojas, todo lo contrario a la Ciencia modernista, preocupada por encontrar leyes universalmente válidas y lenguajes formales sin contradicciones internas.

6.1.3.5. El papel asignado al lenguaje.

Para el postmoderno, lo lingüístico viene a reflejar otros elementos lingüísticos, no la realidad en sí. Así por ejemplo, sentenciará Derrida (1976) que es imposible “escapar” del texto. Consecuentemente, el lenguaje, al que se considera una “construcción social” al tiempo que un “constructor de mundos” (Gergen, 1997), va a tener un lugar privilegiado para el postmoderno, que de algún modo le volverá la espalda –cuando no lo olvidará- al “objeto real”.

El postestructuralismo de Derrida ha sido denominado por Rorty textualismo (Callinicos, 1995), ya que sitúa a la literatura en el centro y trata la Ciencia y la Filosofía como si fueran géneros literarios. La idea clave de Derrida (1976) sería la de que no hay nada fuera del texto. Se opone así a lo que él mismo denomina “sesgo logocéntrico” de occidente (Gergen, 1997), es decir, la idea de que el lenguaje refleja las esencias de la realidad, y de que las palabras son un reflejo de las esencias en el individuo. Derrida por el contrario, considera que el lenguaje es un sistema en sí, de

cuyas propiedades extraen las palabras la capacidad de crear un mundo aparente de esencias.

Junto al deconstruccionismo, la hermenéutica se convierte en un área revitalizada en la Postmodernidad (cf. Maceiras, H. y Trebollé, J. 1990).

Vattimo (1994) sostendrá una hermenéutica nihilista e histórica, que no pretendería ser una descripción de la realidad objetiva, sino “una interpretación más, en un juego de interpretaciones” (Vattimo, 1994 en Berciano, 1998 pág. 104). Es contrario este autor, como puede intuirse ya, a la idea de hacer una hermenéutica “metafísica”, que hable del “ser en-sí” y de los “fundamentos últimos”.

Gadamer (1977) parte del concepto de prejuicio, concepto que ha recibido connotaciones negativas desde el Iluminismo, pero que para él sería simplemente aquello que está antes del juicio (pre-juicio). El prejuicio es, pues, la perspectiva que adoptamos o nuestro punto de partida al enfrentarnos a la comprensión de un texto, y -ha de quedar claro- siempre hay inevitablemente una perspectiva. Los “pre-supuestos” o “pre-juicios” constituyen la posición histórica presente del intérprete, aunque, por otra parte, vienen dados por la tradición del pasado, que de este modo permanecería activa. Esta estructura previa, “pre-comprensión” o “pre-juicio” es la base para la interpretación al abordar un texto o expresión verbal, es un presupuesto necesario que hace posible el juicio. En el proceso hermenéutico, similar a un diálogo entre intérprete y texto, el hermeneuta se encuentra en el marco histórico presente, y está dotado de unos “pre-juicios”, desde los que aborda un texto del que ha reconocerse distante. A la idea de que existe una estructura previa o “pre-juicio”, Gadamer (1977) añade la idea de que también existe un “horizonte de comprensión”, algo así como aquello que puede verse –los juicios e interpretaciones que pueden hacerse- desde la estructura histórica en la que se está. Por su parte, el propio texto también tendría su respectiva “estructura previa” y su “horizonte de comprensión”. La comprensión se basa en una “fusión de horizontes” –pues éstos tienen cierta flexibilidad- del intérprete y el texto, creándose así una nueva perspectiva. (Maceiras, y Trebollé, 1990).

6.2. Sociología del Conocimiento, de la Ciencia y del Conocimiento Científico.

Volvamos nuestra mirada al ámbito de la Sociología del Conocimiento, de la Ciencia y del Conocimiento Científico²⁷, y a lo que en ella venía ocurriendo durante el s. XX, paralelamente a lo acaecido en el ámbito de la Filosofía, y digamos en primer lugar que el panorama de la Sociología del Conocimiento en el s. XX es complejo, siendo éste el siglo de su expansión y consolidación.

6.2.1. Inicios de la Sociología del Conocimiento y de la Ciencia en el s. XX

Señalemos, brevemente, que en Europa aparece –allá por los años treinta y cuarenta- la Escuela de Frankfurt, en la que destacan Adorno (Adorno, 1975; Adorno y Horkheimer, 1971; Adorno et al., 1972), Horkheimer (1973a, 1973b, 1974), Marcuse²⁸ (1968 a, 1968b) o Fromm (1966, 1986), escuela que tratará de llevar a cabo una síntesis entre Marx y Freud. Desarrollan estos autores una Teoría Crítica –con pretensiones emancipatorias- en la que analizan los supuestos implícitos y los juicios de valor existentes en las teorías científicas. Igualmente, será objeto de sus ataques el

²⁷ Siguiendo a Arias Astray (2001) podemos diferenciar tres etapas en el momento de “sociologización” del conocimiento: 1) etapa de “Sociología del Conocimiento”; 2) etapa de “Sociología de la Ciencia” y etapa de “Sociología del Conocimiento Científico”. Si bien esto habría que matizarlo, la “Sociología del Conocimiento”, al menos en algunos autores de sus comienzos, fue una sociología del error, que trata de “desenmascarar” los determinantes sociales que estuvieran presentes en las creencias erróneas, ideologías, prejuicios de distintos grupos sociales, etc. Es precisamente con Marx con quien se introducirá una “sociología de la verdad” (Lamo de Espinosa et al. 1994). La “Sociología del Conocimiento” tendría como objeto el estudio de los factores sociales intervinientes en el conocimiento, considerado de una forma amplia. En general, los autores que hemos citado como precedentes y los autores vistos hasta el momento se encuadrarían aquí. La etapa de “Sociología de la Ciencia” toma como objeto de estudio a la Ciencia considerada como Institución. Es decir, no analiza de forma sociológica el contenido de la ciencia, sino la “estructura social de la ciencia” (cf. Merton, 1977a,b,c,d,e). La “Sociología del Conocimiento Científico” da un paso más en el proceso de “sociologización” de la racionalidad científica, incorporando el estudio de los determinantes sociales que intervienen en los aspectos cognoscitivos de la ciencia. Esto es, incorporando como objeto de estudio la génesis y validación del conocimiento científico. Señalemos no obstante que estas tres etapas pueden ordenarse temporalmente en cuanto a su orden de aparición, pero que luego –una vez establecidas- conviven, llegando hasta nuestros días las aportaciones realizadas en los ámbitos de la “Sociología del Conocimiento”, la “Sociología de la Ciencia” y la “Sociología del Conocimiento Científico”.

²⁸ Será Marcuse sobre todo quien exponga la necesidad de disponer de una teoría psicosocial que explique adecuadamente las relaciones entre la infraestructura y la superestructura (Buss, 1977).

predominio social de los aspectos tecnológicos, en los que ven una muestra del imperio de la razón instrumental (los medios)²⁹ sobre la Razón (los fines) (cf. Horkheimer, 1973 a). Según los teóricos de Frankfurt, la Ciencias Naturales y Sociales positivistas tratan de dominar el mundo, pero han excluido del debate los fines y valores sociales. Desarrollarán más adelante estas ideas autores como Foucault (1978, 1988, 1999) o Habermas (1966, 1987).

Mientras tanto, un microbiólogo polaco, Ludwik Fleck (1986), había publicado en 1935 *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*, obra en la que tomando como punto de partida el hecho científico del descubrimiento de la reacción de Wassermann para el diagnóstico de la sífilis –lo que no implicaba sino el definir esta enfermedad-, reflexiona sobre los condicionantes históricos, sociológicos y psicológicos presentes en la actividad científica. Fleck nos dirá que la ciencia es algo que se hace en comunidad, de ahí que para él sea un elemento decisivo el análisis de las estructuras sociológicas y convenciones que unen a los científicos. Incorpora así los conceptos de “colectivo de pensamiento” – la comunidad de científicos- y “estilo de pensamiento” – las presuposiciones sobre las que el colectivo elabora el conocimiento y que son productos histórico/ sociológicos- (Schäfer y Schnelle, 1986). La obra de este autor ejercerá, años más tarde, una influencia decisiva sobre Th. S. Kuhn (Kuhn, 1975a).

Al otro lado del Atlántico, en los Estados Unidos, florece una orientación pragmatista en Filosofía que tendrá notable influencia en la Sociología, en la que destacan –a caballo entre los s. XIX y XX- Peirce, Dewey y James. Quedémonos, en el ámbito de la Epistemología, con la idea de que los dos primeros sostienen una teoría de la verdad basada en el acuerdo en el método empírico, mientras que James sostendría un concepto de la verdad como utilidad, como aptitud de nuestras ideas para adaptarse satisfactoriamente a la realidad. Estos autores influirán, junto con el evolucionismo de Spencer, en el enfoque sociopsicológico del autodenominado “Conductismo Social” –el nombre de Interaccionismo Simbólico será acuñado luego por Blumer (1982)- de George H. Mead. Este autor mantiene la primacía de lo social sobre lo individual y así afirmará que el pensamiento “es simplemente la interiorización de este proceso social” (Mead, 1972 pág. 47). Igualmente interesantes resultan sus aportaciones sobre el

²⁹ Así, dirá Horkheimer que “la necesidad social de controlar la naturaleza ha condicionado siempre la estructura y formas del pensamiento del hombre y ha dado por tanto primacía a la razón subjetiva [pensamiento formal abstracto o razón instrumental]” (Horkheimer, 1974 pág. 175).

lenguaje, al que considera un producto social y adscribe una función práctica. La Universidad de Chicago, donde enseñaba Mead, se convierte así en un importante núcleo de investigación sociológica. De un alumno de Mead, W.I. Thomas, es la idea de que aquello que el hombre toma como real es real en sus consecuencias, donde queda reflejado una vez más el pragmatismo imperante en este enfoque (Torregrosa, 2001). Son continuadores de Mead, Ellsworth Faris, H. Blumer –cabeza de la Escuela de Chicago- o Mandford Kuhn –de la Escuela de Iowa-. La cuestión del método de investigación adecuado para el estudio de lo social fue objeto de controversia entre las escuelas de Blumer y M. Kuhn, críticos los primeros con los análisis cuantitativos y estadísticos tradicionales, manifestándose partidarios de una metodología naturalista, y defendiendo los segundos la necesidad de experimentar, operacionalizar y medir (Collier, Minton, y Reynolds, 1996).

Pero la que propiamente puede considerarse como la primera generación de sociólogos del conocimiento en Norteamérica es la que cuenta entre sus representantes a Veblen, Znaniecki o Sorokin, los tres de origen europeo. Se encuentra en Veblen la idea de que existe una “conexión entre hábitos de vida, hábitos de pensamiento y tipos de conocimiento” (Lamo de Espinosa, et al. 1994 pág. 381). Este autor, en su *The Place of Science in Modern Civilization* (1906) lleva a cabo un análisis sociológico de la ciencia moderna, distinguiendo entre una actitud pragmática –que lleva a la tecnología- y una curiosidad ociosa –la ciencia, el conocimiento como fin en sí mismo-. Florian Znaniecki (1944) en su *The Social Role of the Man of Knowledge* (original de 1940), nos ofrecerá una tipología de “hombres de conocimiento” –asesores tecnológicos, sabios, académicos y creadores-; además, su posición como investigador ha sido calificada por Lamo de Espinosa et al. (1994) como anti-epistemológica: para Znaniecki, el sociólogo debe atenerse a la regla de la “modestia incondicional”, dejar a un lado su propio criterio de validez teórica y aceptar la definición de la situación que realiza el propio sujeto investigado, considerar el conocimiento como aquello que éste toma como válido. Pitirim A. Sorokin (1962, 1966) realiza una sociología de carácter idealista, donde los tipos conciencia cultural (las “mentalidades culturales” supra-sistémicas: los tipos “ideacional”, “sensorial” e “idealista”) tienen prioridad sobre el ser social y determinan diferentes sistemas epistemológicos, gnoseológicos, filosóficos, éticos, artísticos, políticos, económicos y de personalidad. En otro orden de cosas, Sorokin defenderá la autonomía institucional de la Ciencia.

Igualmente digno de mención es un “outsider” –como él mismo se autodenominó- de la Sociología, Wright Mills, quien en su obra *Language, Logique and Culture* –obra de 1939-, tratará de elaborar una sociología del conocimiento que explique cómo se produce la determinación social de la conciencia, abogando por una teoría de corte socio-psicológico. Prestará especial atención al análisis del lenguaje, al que considera un sistema de control social. Concluye –entre otras cosas- W. Mills como resultado de sus indagaciones, que la percepción y el pensamiento se hallan influidos por el lenguaje (Lamo de Espinosa, et al. 1994).

6.2.2. La Sociología de la Ciencia de R. K. Merton.

La Sociología de la Ciencia llegará a una de sus cumbres con Robert K. Merton. Discípulo del funcionalista Parsons, analizará el *ethos* de los científicos, las reglas interiorizadas por los investigadores que hacen que la Ciencia se constituya como Institución social, al tiempo que garantizan su supervivencia. En su artículo de 1973, *La Estructura Normativa de la Ciencia*, Merton (1977a) presenta su versión más elaborada de la “tesis de los CUDEOS”, en la cual identifica cuatro rasgos característicos de la Institución Científica –Comunismo, Universalismo, Desinterés y Escepticismo Organizado, cuyas siglas forman el acrónimo CUDEOS-. Éstos son los valores y normas, de carácter tanto moral como técnico, obligatorios para el miembro de tal Institución. Con su análisis, Merton, prestará cobertura al modo de hacer ciencia del Positivismo Lógico, al configurar una visión tal vez –como se ha puesto de manifiesto después- bastante idealizada del comportamiento científico. Según el principio de *Universalismo*, la Ciencia asume la impersonalidad y objetividad de los criterios de certeza; el rasgo del *Comunismo* caracteriza a la Ciencia como trabajo colaborativo y con una función social; el precepto del *Desinterés* apunta al estricto control al que se ven sometidas las actividades científicas; y finalmente, el *Escepticismo Organizado* prescribe el espíritu racional y crítico frente al dogmatismo. A estos cuatro imperativos, Merton (1977 b y 1977c) añadirá posteriormente otros dos: la humildad y la originalidad del científico.

Pero la aportación de Merton no se limita a la “tesis de los CUDEOS”, sino que a finales de los años cincuenta (cf. Merton, 1977b) incorporará a su formulación sobre la Institución Científica elementos de la teoría sociológica del intercambio. Desde esta

perspectiva, Merton establece que la motivación que impulsa el mantenimiento del *ethos* científico y, en consecuencia, lo que permite tanto el progreso como la supervivencia de la Institución, es la búsqueda de reconocimiento por parte de sus miembros. Se trata, en suma, del intercambio de reconocimiento del grupo de pares – administrado mediante variados procedimientos de recompensa, que incluyen premios, honores, la eponimia, etc.- por la aportación de contribuciones originales a la empresa colectiva científica. Decíamos antes que Robert Merton nos presentaba una imagen idealizada del trabajo científico. El propio autor es consciente de ello y señalará también (Merton, 1977c, 1977d, 1977e) la presencia de prácticas desviadas (como la renuncia a la originalidad) y deshonestas (como el plagio o el fraude), que surgen como consecuencias no deseadas del choque entre los principios morales que deberían guiar la actividad del científico y su deseo de obtener reconocimiento.

La obra de mertoniana es continuada, ampliada, y empíricamente sustentada por la Escuela de Columbia, entre cuyos miembros citamos a Zuckerman (1988), los hermanos Cole, o Gaston, entre otros nombres (Lamo de Espinosa et al., 1994; Arias Astray, 2001)³⁰.

No obstante, las tesis de Merton también han sido objeto de debate. Barnes y Dolby (1970), Rothman (1972) y Skair (1972) lo acusan de no haber realizado una descripción realista de la conducta de los científicos. Para estos autores, y también para Mulkay (1969) las únicas normas existentes son las de tipo técnico: es el corpus teórico-metodológico al que los científicos se adscriben lo que verdaderamente induce al compromiso cognitivo y emocional entre ellos. Así, Mulkay (1976) afirmará que los valores y normas mertonianos cumplen la función de legitimar socialmente el comportamiento científico, hecho que conlleva numerosos beneficios para la Institución a la que pertenecen. No obstante, también admite Mulkay (1979) que tales reglas tienen además una dimensión subjetiva, y que así contempladas, las prescripciones mertonianas podrían reflejar sentidos reales de la conducta científica.

Otro autor, Mitroff (1974) ha puesto de manifiesto la existencia de “contranormas” en la actividad individual de los científicos. Así, hablará de “particularismo” –inclusión de factores psicosociales en la valoración del trabajo científico- frente a “universalismo”, de “secretismo” –ocultamiento de informaciones

³⁰ En nuestro ámbito, la obra de C. Torres (1994) *Sociología Política de la Ciencia* tiene un marcado carácter mertoniano.

para asegurar la paternidad propia de una contribución original- frente a “comunismo”, de “interés” en ganar el reconocimiento para uno mismo y también en conseguir los intereses del grupo científico de pertenencia por oposición al “desinterés”, y finalmente, del “dogmatismo organizado” –la fe ciega en la bondad de las contribuciones propias frente a las de los competidores- como opuesto al “escepticismo organizado”. Tanto el compromiso –frente a la neutralidad- emocional como la praxis en la que están presentes las contranormas, son según Mitroff tan necesarios como los imperativos mertonianos para garantizar el progreso de la ciencia.

Law y French (1974) también mantendrán una posición crítica respecto de la Sociología de la Ciencia normativa, proponiendo como alternativa un enfoque interpretativo que lleve a cabo estudios empíricos sobre aspectos –como la negociación de significados, la desviación, la socialización, etc.- presentes en la actividad real, efectiva, y social, de los científicos y que habían sido obviados por la tradición mertoniana.

6.2.3. Las Sociologías del Conocimiento Científico o la “Nueva Sociología de la Ciencia”

A partir de los años setenta, y como consecuencia de la influencia de la obra – entre otros- de Kuhn (1975a), donde se apunta al estudio sociológico de la actividad científica, de Quine (1951 y 1961) y su tesis de la infradeterminación de la teoría por los datos, o de Hanson (1977) y su señalamiento de que nuestras observaciones están teóricamente dirigidas y constituidas, las pretensiones de la Sociología del Conocimiento y de la Ciencia se van a radicalizar. A ello se suma la crisis de la perspectiva funcionalista y el que entren en su apogeo teorías sociológicas de corte fenomenológico (Lamo de Espinosa et al. 1994). Como ha señalado Jiménez Burillo (1997), la Nueva Sociología de la Ciencia (NSC) tratará de demostrar que la verdad científica se justifica atendiendo a prácticas sociopsicológicas de negociación entre los miembros de la comunidad científica, y no mediante “Fundamento” epistemológico alguno. Se abre lo que se había denominado la “caja negra” de los contenidos de la ciencia y se hacen accesibles al estudio sociológico los procesos de producción y validación del conocimiento científico. Los determinantes sociales aparecen no ya sólo

implicados en aspectos organizacionales-institucionales sino que alcanzan el corazón cognoscitivo de la ciencia³¹.

Cinco son los principios que repetidamente se han señalado para caracterizar a las Nuevas Sociologías del Conocimiento Científico (cf. González de la Fe y Sánchez Navarro, 1988; Lamo de Espinosa et al. 1994; Arias Astray, 2001). Según el principio de *Naturalización*, los contenidos científicos son susceptibles de ser estudiados por las Ciencias Sociales, rechazándose la idea de que el “contexto de justificación” pudiese tener un estatus gnoseológico diferenciado del de otros fenómenos que ya eran objeto de análisis sociológico (y que pertenecían al “contexto de descubrimiento”). El principio de *Relativismo* asume que no existen criterios universales ni atemporales de verdad y racionalidad científica, por el contrario, la validez del conocimiento se constituye a través de procesos de índole social, lo que otorga a las producciones científicas un carácter de “verdades consensuales y locales”. En línea con ello, el principio de *Constructivismo* sostiene que el conocimiento es una construcción social y no un reflejo directo de la realidad, enfatizándose así el peso de las peculiaridades de la comunidad cognoscitiva y, consecuentemente, negando la supuesta neutralidad de toda experiencia cognoscente. La *Causación Social*, el cuarto principio que guía a la NSC, afirma que la actividad de las comunidades científicas –en definitiva, grupos sociales como cualquiera otros- son susceptibles de ser explicadas atendiendo a los principios y procesos con que las ciencias sociales dan cuenta del comportamiento colectivo, y que, en línea con esto, también sus producciones –el conocimiento- están determinadas en gran medida por las peculiaridades de estas comunidades. Finalmente, el principio de *Instrumentalidad* defiende que el conocimiento científico no es esencialmente diferente de otros tipos de conocimiento, aunque sí -desde una perspectiva instrumental y pragmática- ha demostrado una mayor eficacia y eficiencia en la resolución de determinados problemas y en la consecución de determinados objetivos.

Pero, como también ha sido señalado repetidamente (cf. González de la Fe y Sánchez Navarro, 1988; Lamo de Espinosa et al. 1994; Jiménez Burillo, 1997; Arias Astray, 2001), digamos que la NSC no es una corriente sociológica unitaria, sino que bajo tal denominación se agrupan una serie de programas de investigación, no pocas veces críticos los unos con los otros.

³¹ Por lo que también se conoce a los enfoques de la NSC como “Sociologías del Conocimiento Científico”.

El Programa Fuerte de la Sociología del Conocimiento científico es cronológicamente el primero, iniciándose con los trabajos del “grupo de Edimburgo”, donde destacan –entre otros autores- B. Barnes (1974), D. Bloor (1976), R. G. A. Dolby, S. Shapin y D. McKenzie (Lamo de Espinosa et al., 1994). Este programa se articulará, tal y como el propio Bloor ha señalado en su declaración metodológica de 1976, en torno a los principios de Causalidad, Imparcialidad, Simetría y Reflexividad. Según el Principio de *Causalidad*, se propone la investigación científica –estableciendo causas y efectos- sobre los condicionantes sociales, psicológicos, económicos, políticos o históricos del conocimiento. El Principio de *Imparcialidad* va propugnar que se dirija la atención de la Sociología de la Ciencia no sólo a la explicación del conocimiento falso o anómalo, sino también a la explicación social del conocimiento verdadero. Así, según el Principio de *Simetría*, las creencias verdaderas y falsas son susceptibles de ser explicadas por los mismos tipos de causa. La *Reflexividad* supone la aplicación al quehacer de los sociólogos del conocimiento de los mismos elementos de análisis y explicación que ellos mismos emplean con otros científicos. A tales principios, como han señalado Iranzo (1991) y Lamo de Espinosa et al. (1994) se añaden cuatro presupuestos epistemológicos –y que vendrían a estar recogidos en los ya mencionados principios que guían a la NSC-, formulables como rasgos dicotómicos: el naturalismo frente al justificacionismo, la explicatividad contra el normativismo, el relativismo como opuesto al racionalismo, y el inductivismo en contraste con el deductivismo.

Ya a finales de los setenta y, especialmente, a lo largo de los años ochenta, se produce la eclosión de corrientes en la NSC, en parte como expansión del espíritu de “sociologización” del conocimiento científico que se había inaugurado con el “Programa Fuerte”, y en parte como alternativas que trataban de solventar los problemas teóricos derivados de tal programa³². Digamos al menos unas breves palabras de cada una de estas sociologías del conocimiento científico, siguiendo en ello la propuesta de sistematización llevada a cabo por González de la Fe y Sánchez Navarro (1988).

Barnes (1977, 1982), McKenzie (1978) y Shapin (1982), matizando la radicalidad de la interpretación de Bloor, aportarán una lectura moderada del Programa Fuerte. Así, suavizan el principio de causalidad y mantienen que, por el momento, no resulta posible el establecimiento de teorías generales del conocimiento. Como

alternativa, propondrán estos autores el estudio empírico de casos concretos, estudios en los que se pongan de manifiesto las relaciones -peculiares en cada uno de ellos- entre los diferentes intereses sociales que guían el conocimiento y las creencias científicas.

El Programa Relativista de la Escuela de Bath, entre cuyos miembros destacamos a Collins (1981a; 1981b; 1985; 1995), Pinch (1981), Pickering (1981, 1984) y Harvey (1981), abandona las pretensiones programáticas de los principios de causalidad y reflexividad –que según estos autores serían específicos de cada caso- aceptando tan sólo los de simetría e imparcialidad. Se opondrán también los miembros de la Escuela de Bath a la reducción de todos los factores sociales a intereses –en el plano teórico- y –en lo que respecta a lo metodológico- frente al estudio macrosocial de episodios de la Historia de la Ciencia característico del grupo de Edimburgo, se dedicarán al análisis microsial –valiéndose para ello de entrevistas- de las actividades científicas realizadas en la actualidad. Especialmente, ha sido objeto de interés de estos autores el estudio de las ciencias marginadas y las controversias científicas –donde se ponen de manifiesto las estrategias de negociación y persuasión que entran en juego hasta que finalmente se logra dar un carácter objetivo al conocimiento-.

Latour (1992), Woolgar (Latour y Woolgar, 1995; Woolgar, 1991) y Korr-Cetina (1981), inaugurando el Programa Constructivista, tratan de poner de manifiesto que el conocimiento y los propios hechos científicos no tienen el carácter de objetividad y neutralidad que tradicionalmente se les suponía, sino que, contrariamente, son productos, creaciones, artefactos, construcciones o manufacturas sociales. Metodológicamente, se entregan estos autores a una antropología de la “vida en el laboratorio” (como reza el título de una de sus más renombradas y representativas obras, de Latour y Woolgar -1995-). Centran la atención de estos autores los procedimientos de “construcción” de hechos científicos a partir de la información múltiple, fragmentada, seleccionada y desordenada con la que los investigadores trabajan y, especialmente, los procesos de negociación, de argumentación, y la retórica del lenguaje en ellos implicados. Digamos también, pues esto es un punto de contraste con el programa que a continuación vamos a reseñar, que los constructivistas tratarán de elaborar descripciones naturalistas de lo que –y esto no deja de ser paradójico- “realmente” es la vida científica, para lo cual el observador habrá de distanciarse tanto

³² Sobre las críticas que recibió el Programa Fuerte, véanse González de la Fe y Sánchez Navarro, 1988; Lamo de Espinosa et al. 1994 o Arias Astray, 2001

de los sujetos observados como de las descripciones que ellos mismos dan de su conducta.

Mulkay, Gilbert, Potter y Yearley (Cfr. Mulkay, 1984; Mulkay y Gilbert, 1981 y 1982; Gilbert y Mulkay, 1995; Mulkay, Potter y Yearley, 1983; Potter, 1998), a los que agruparíamos en un nuevo programa, toman el discurso científico como objeto de estudio en sí mismo, más que como un índice del comportamiento de los científicos, como se venía haciendo. Así, sostienen los analistas del discurso científico que el tipo y las características de éste se corresponderán con el contexto, las circunstancias y el momento en que se produce. El discurso es un producto, construcción o artefacto social mediante el cual los científicos presentan y representan sus propias creencias y acciones y las de otros científicos. Enfatizará este programa las implicaciones del principio de reflexividad, incluyendo así el análisis del discurso y la perspectiva del propio analista como objeto de interés para la investigación.

Los etnometodólogos de la actividad científica -Lynch, Garfinkel, Livingston (Garfinkel, Lynch y Livingston, 1981; Lynch, Livingston, Garfinkel, 1983; Lynch, 1985)- sostienen que la praxis científica no se diferencia sustancialmente de otro tipo de prácticas sociales, ni posee tampoco una forma de razonamiento diferencial. La pretensión de los etnometodólogos es la descripción de las actividades de los científicos en su medio natural (el laboratorio, su lugar de investigación, de trabajo, etc.), para lo cual se ayudan de registros visuales y auditivos, con el objeto de poner de manifiesto cómo se genera el orden –en materiales escritos, conversaciones, en la manipulación de otros materiales- a partir de estructuras de razonamiento e interacción. Radicalizando el afán descriptivo, establecerán estos autores que no debe usarse más lenguaje que el propio lenguaje de la ciencia analizada, ni darse más explicación social que la misma que aportan los científicos estudiados.

Apuntemos tan sólo que, si bien los marcos teórico-empíricos de estas “(Nuevas) Sociologías del Conocimiento Científico” se hallan vigentes en la actualidad, no han estado exentos de crítica, y dos son sus principales dificultades: una, la incapacidad para cumplir con las prescripciones que ellas mismas se autoimponen –lo que genera no pocas contradicciones en su seno- (cf. González de la Fe y Sánchez Navarro, 1988; Lamo de Espinosa et al. 1994; Arias Astray, 2001); otra dificultad, la que proviene de su radicalismo epistemológico, que –como veremos- ha llevado a numerosos errores conceptuales.

Señalemos, finalmente, que aparecen también en la actualidad una serie de programas, englobados bajo la etiqueta de “Estudios Epistemológicos Feministas” que tratarán de desvelar y eventualmente corregir el llamado “sesgo androcéntrico” de la Ciencia. Sus aportaciones son desiguales en cuanto a sus objetivos, diagnósticos y acierto, y no en pocas ocasiones llegan a ser contradictorias. Citemos, como referencias, los trabajos de Sandra Harding (1996), Samantha Ashenden (Ashenden, 1995; Ashenden y Owen, 1999) –en plena vena postmoderna- o Evelyn Fox (1991) (cf. Jiménez Burillo, F. 1997).

6.3. Psicología y Psicología Social de la Ciencia.

La más joven de las Metaciencias es la Psicología de la Ciencia, y ello no deja de ser paradójico si tenemos en cuenta el ya mencionado giro sociopsicológico que se produce en la Filosofía de la Ciencia, y el encarecimiento a realizar una Epistemología naturalizada –recordemos que incluso autores como Quine o Polanyi específicamente abogaban por una teoría del conocimiento basada en la psicología, o que en las obras de Kuhn y Hanson aparecen elementos de la escuela gestáltica-. Más sorprendente aún resulta cuando en una disciplina empírica próxima, la (Nueva) Sociología de la Ciencia, se produce semejante estallido de escuelas y programas que toman a la Ciencia como objeto de análisis y, cuando cada vez más –especialmente en el caso del Programa Relativista, del Constructivista, en el de los Analistas del Discurso y la Etnometodología- se enfatizan los aspectos microsociales de la actividad concreta, efectiva de los científicos³³.

Como se ha podido apreciar en este rápido repaso histórico, el papel que el sujeto psicológico pudiera jugar en la configuración de un conocimiento con las pretensiones epistémicas que tradicionalmente se asignan a la ciencia es un papel que se ha considerado problemático. De hecho, y esto tiene su más clara expresión en la búsqueda casi obsesiva de un Método por la Ciencia Moderna, gran parte de los esfuerzos de los “guardianes” de la pureza y fiabilidad del conocimiento iban

³³ Para una introducción al tema de la Psicología de la Ciencia y la Psicología Social de la Ciencia, véase Jiménez Burillo (1997, págs. 64-70). Una identificación de los obstáculos a los que la Psicología se ha enfrentado y se enfrenta aun hoy en su intento de erigirse como Metaciencia se encuentra en Arias Astray (2001, págs. 87-88). También este autor presenta (cf. Arias Astray, 2001 cap. 3) de modo organizado una exposición de los antecedentes filosóficos y psicológicos de nuestra Metaciencia y reseña algunas de las aportaciones más significativas de la Psicología (y la Psicología Social) de la Ciencia.

encaminados a eliminar el impacto de la subjetividad en la actividad científica (recordemos si no a los Bacon o Descartes). Pero seamos justos y citemos como excepciones a Hume y Locke -quienes contemplan aspectos psicológicos presentes en la teoría del conocimiento- al tiempo que, digamos que ya en otra figura como Kant se encuentra la idea del conocimiento como proceso constructivo (eso sí, recordemos que el sujeto de Kant es el Sujeto Trascendental), idea que aparece también en Vico.

Tampoco debe desdeñarse el cuerpo de conocimiento del que la Psicología empírica ha venido haciendo acopio –eso sí, ni acumulativa ni sistemáticamente (Jiménez Burillo, 1997)- cuando se ha aplicado al estudio de los científicos. Así, y siguiendo a Arias Astray (2001), un primer conjunto de investigaciones podrían ser agrupadas bajo el rótulo de estudios sobre la “psicología del científico”. En ellos encontramos contribuciones de desigual valor, como apuntan Jiménez Burillo (1997) y Arias Astray (2001), a propósito de la creatividad, la personalidad, las actitudes (políticas, religiosas), la motivación, el autoconcepto o variables personales (edad, género, etc.) de los científicos.

Otro conjunto de investigaciones es el que se ha realizado desde la óptica de la Psicología cognitiva, ya sea mediante estudios experimentales, simulaciones computacionales o estudio de casos (Arias Astray, 2001). En líneas muy generales, estas investigaciones tratarán de poner de manifiesto cómo funciona, en cuanto a sus procesos cognitivos se refiere, el individuo que se enfrenta a una actividad científica; como ejemplo, esta “psicología de la cognición científica” se ha ocupado de temas como el estudio de sesgos, estilos cognitivos, estrategias de solución de problemas, formas de razonamiento, etc. que manifiestan los científicos. En suma, si algo ha asentado la psicología cognitiva –desde Piaget (1969), pasando por los clásicos del cognitivismo (cf. Vega, 1994), a los actuales constructivistas- ha sido la tesis de que el sujeto cognoscente no se limita a reflejar especularmente la realidad, sino que el proceso de conocimiento, incluido el conocimiento científico, es de naturaleza constructiva, que el sujeto “pone” también algo.

Ahora bien, tales contribuciones constituyen una “psicología del pensamiento (científico)” o, como acabamos de denominarla, una “psicología de la cognición científica”; considerando también la aportación no cognitivista, a lo sumo, podría admitirse que estas investigaciones pertenecen al ámbito de la “Psicología Básica, de la Personalidad, de la Motivación, y así sucesivamente... aplicada a los científicos”. Pero –y sin que por ello desmerezcan de nuestro interés- ni constituyen plenamente una

Epistemología con base en la Psicología, ni tienen un carácter peculiarmente social³⁴. Esto es claro si se señala que las aportaciones a las que nos hemos referido se ocupan de cómo funcionan (cognitivamente) los científicos o como influyen sus variables psicológicas (de personalidad, motivacionales...) cuando trabajan dentro de un marco epistémico, teórico, y metodológico ya establecido desde el que se enfrentan a tareas concretas. Es decir, este tipo de investigaciones deja fuera precisamente uno de los temas que a nosotros más nos interesa: cómo participan los elementos sociopsicológicos en la *constitución* y validación del conocimiento. Dicho de otra forma, la Psicología de la Ciencia que se ha venido realizando es parcial, asume los *standards* establecidos sobre lo que se considera el conocimiento cierto, sobre lo que se asume como la forma adecuada de resolver un problema y validar una solución, etc. y busca luego los aspectos psicológicos implicados en la actividad ejecutiva concreta del científico. Una Teoría Sociopsicológica de la Ciencia completa haría énfasis en dos aspectos: los científicos –como sujetos psicosociales- participan en el establecimiento (constitución) de los criterios que determinan lo que se considera el conocimiento, la validez, las reglas a seguir, el trabajo bien hecho, etc. (lo que sería tanto como elaborar una epistemología que fuese constitutivamente sociopsicológica), a la vez también que existen procesos cognoscitivos y psicosociales implicados en la aplicación concreta de los supuestos y procedimientos de trabajo ya establecidos³⁵.

El énfasis en lo individual, cuando no en lo estrictamente cognitivo, y la separación (ya sea metodológica y/o teórica) del sujeto estudiado respecto de su marco de interacciones y significados sociales constituyen un obstáculo para que el tipo de investigaciones que se han venido realizando desde la Psicología de la Ciencia fructifique en una teoría del conocimiento plena, si –como trataremos de argumentar en este trabajo- se considera que el saber es una empresa colectiva.

Así las cosas, digamos siguiendo a Arias Astray (2001) que el intento –tal vez más reseñable- de elaborar una Psicología de la Ciencia con características propias fuera el llevado a cabo en la Universidad Estatal de Memphis. Autores como Gholson,

³⁴ Sin que ello sea motivo para que seamos catalogados de reduccionistas, digamos que –dado el carácter social de nuestros juegos de lenguaje- todo intento de establecer una Epistemología convincente deberá incluir a los aspectos socio-psicológicos como un componente sustancial.

³⁵ Digamos en la misma dirección que Arias Astray (2001), que mientras esto no se consiga, la “psicología de la ciencia” no será aún una “psicología del conocimiento científico”, análogamente a la distinción que se ha establecido al hablar de “sociología de la ciencia” y “sociología del conocimiento científico”.

Shadish, Neimeyer o Houts en 1989 dan un primer paso en esta dirección y esbozan las bases teóricas y organizativas de lo que constituiría el programa de la nueva Metaciencia. En 1994, con la publicación de la obra *The Social Psychology of Science* (Shadish y Fuller, 1994), además de concretarse aspectos de la propuesta anterior, se defiende seriamente la necesidad de incluir factores psicosociales en las investigaciones que se realicen sobre la actividad científica. Guardaría esta Psicología Social de la Ciencia tal y como la presentan sus valedores cierto “parecido de familia” con la NSC al incluir entre sus planteamientos propuestas semejantes a los ya mencionados principios de simetría, naturalización y causalidad, si bien se opondría a las versiones fuertes del relativismo y no sólo tendría pretensiones descriptivas sino optimizadoras respecto de la actividad científica. Este planteamiento, que hacía albergar esperanzas a los partidarios de la instauración y consolidación de una Psicología Social de la Ciencia, se demuestra no obstante –como señala Arias Astray (2001)- insuficiente. Subsiste en la propuesta de los de Memphis la orientación individualista –a pesar de todo- y el énfasis cognitivista, a la vez que se sigue contemplando al sujeto de forma aislada, sin atender excesivamente a su interacción con el ambiente social, ni a características estructurales del mismo (se prefiere hablar de contextos sociales percibidos), ni a la dimensión temporal.

No podemos terminar nuestro repaso de las relaciones que se han venido estableciendo entre la Psicología Social y la Epistemología sin reseñar, aunque sea brevemente, lo acaecido en nuestra disciplina tras la crisis en la que se vio inmersa ya desde comienzos de los setenta (y que se prolonga hasta los ochenta) y tras los múltiples “coqueteos” con el pensamiento postmoderno habidos desde entonces.³⁶ Como ha señalado Ibáñez (1990), la Psicología Social posee una sensibilidad epistemológica especial, dado que en ella han sido tradicionales desde sus orígenes las tensiones y controversias en la definición de la propia disciplina y su fundamentación. Tales preocupaciones epistémicas se van a agudizar tanto durante la crisis como después de ella, apareciendo múltiples perspectivas o enfoques teóricos que incorporan elementos de la Teoría del Conocimiento, y ello doblemente. Por un lado, el análisis del conocimiento en el sujeto psicosocial va a ser un tema recurrente en estas propuestas;

³⁶ También la crisis se manifestará en otras áreas de la cultura y en disciplinas próximas a la Psicología Social, en especial las Ciencias Sociales como la Sociología, la Antropología, la Lingüística o la propia Psicología (Sarabia, 1983). Pero más allá, es esta época –en la que se suele fijar el inicio de la Postmodernidad- cuando se produce un cuestionamiento general de las Ciencias y de su ideal del progreso acumulativo.

por otro lado, en un ejercicio de reflexividad, los psicólogos sociales prestarán gran atención a los supuestos epistemológicos en los que se mueven sus propias elaboraciones teóricas y empíricas. No obstante, la Psicología Social post-crisis y post-moderna no se articula en una corriente unitaria sino que más bien se caracteriza por la fragmentación teórico-metodológica y la eclosión de múltiples enfoques – Construccinismo Social, Narratología, Psicología Discursiva, Psicología Dialógica, Feminismo, Psicología Cultural, Etoenia, Orientaciones Dialécticas...-entre los cuales no existen claros límites, aunque sí un cierto “parecido de familia”³⁷.

Parten estas nuevas corrientes –y especialmente el Construccinismo Social de Gergen- de la idea de que el conocimiento es algo que se hace conjuntamente con otra gente. El énfasis en el lenguaje, los procesos de negociación social, las realidades relacionales, la deconstrucción de teorías clásicas, la apuesta por la multiplicidad en todos los sentidos, vendrán a tener también su clara expresión en los discursos de las “Psicologías Sociales Postmodernas”.

En éstas nuevas corrientes psicológicas se produce el tránsito desde lo que Potter (1998) ha denominado la “metáfora del espejo” -característica de los enfoques Positivistas y Neopositivistas-, según la cual el sujeto podía captar lo que el objeto es tal cual, reflejando en su mente la realidad como si se tratase aquella de un espejo, a la “metáfora del taller de construcción”, esto es, de la construcción de la realidad. Visto de esta forma, se asume que el conocimiento es de naturaleza “artificial” (García, 1999): no es una representación directa de la realidad en sí misma sino una construcción de la experiencia y actividad del sujeto, pero siempre resaltando que tales construcciones no son individuales sino socialmente compartidas³⁸. El conocimiento se “construye” –

³⁷ Es importante resaltar que los rasgos que caracterizan a estas múltiples perspectivas se corresponden, en términos generales, con el panorama dibujado el postmodernismo, lo cual sea quizá una explicación para la fragmentación y la aparición de los “pequeños relatos” (Lyotard, 1989) que “exhiben” –pues según ellos, esta pluralidad es su mayor virtud- los enfoques alternativos post-crisis. Digamos que, dado el encarecimiento de lo multi-disciplinario que predicán estos enfoques, no sólo no están claras las delimitaciones –imposibles de trazar- entre ellos dentro de la Psicología Social, sino que tampoco existe una clara distinción entre ellos y la aportación de áreas próximas como la “Nueva Sociología de la Ciencia” o la “Antropología Postmoderna”.

³⁸ Al respecto afirma Gergen:

“Los términos en los cuales se entiende el mundo son artefactos sociales, producto de intercambios entre personas, e históricamente localizados. Desde la posición constructivista el proceso de comprensión no es automáticamente producido por las fuerzas de la naturaleza, sino que es el resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas en interrelación. A la luz de estas afirmaciones, se sugiere que la búsqueda se dirija a las bases culturales e históricas de las diversas formas de construcción del mundo. (...) Los cambios (históricos) en la concepción (del mundo y de las cosas) no parecen reflejar alteraciones en los objetos o entidades a las que se refiere sino que parecen estar encajados en factores

según estos enfoques- dentro de un marco sociocultural, es configurado por el lenguaje y las características del sistema social en general, y la comprensión del mundo se lleva a cabo en función de significados compartidos (Collier et al., 1996), más bien que por “descubrimiento” de una realidad estática y externa.

Entramos, pues, en el terreno de lo que es una epistemología no objetivista y no individualista, siendo –consecuentemente- construccionista y social (García, 1999). Para el Construccinismo no existe una única forma de conocimiento de aquello que tomamos como existente que venga a ser la forma “verdadera” de acceder a la realidad, sino marcos de significados sociales desde los que dar significado –poder interpretar- los hechos (cf. Gergen, 2000). Contrariamente al Positivismo y en concordancia con el pensamiento postmoderno, en el Construccinismo se rechaza la idea de la verdad como correspondencia o ajuste entre conocimiento y realidad. Por tanto se abre paso la posibilidad de interpretar de múltiples formas “aquello que llamamos realidad” –siempre entre comillas para estos autores-, que no vendrían a ser sino diferentes formas de “construirla”. No existirían, igualmente, “comunidades de conocimiento privilegiadas”, sino que cada grupo social comparte una interpretación de su mundo que no deja de ser una construcción negociada en el seno de esa comunidad (Gergen, 2000).

Dos son los aspectos que se privilegian en las “Psicologías Sociales Postmodernas”: lo pragmático y lo lingüístico.

El conocimiento –tanto el del lego como el del científico- es ante todo acción. Haciendo uso del principio de reflexividad –conscientes de que la labor del psicólogo/sociólogo/antropólogo social es actividad social- se establecerá el vínculo entre conocimiento y valores éticos o ideología: en su práctica, los discursos científicos podrán mantener el *status quo* de la sociedad o por el contrario introducir la discusión sobre nuestras “realidades”. Se abre así el campo de la crítica cultural y aparecen diversos “movimientos críticos”, como los enfoques de orientación marxista, la Psicología Feminista o –una vez más- el ecléctico Construccinismo Social (Collier et al., 1996).

Cualquier conjunto de conocimientos compartido –y nuevamente, también el conocimiento científico-, aparece formulado en un lenguaje, de ahí que el análisis del lenguaje sea central en la psicología de los enfoques postmodernos. Con claras influencias del segundo Wittgenstein (1988), se asume que el lenguaje adquiere su

históricamente contingentes. Los estudios etnográficos parecen confirmar en gran medida esta conclusión (...).” (Gergen, 1985 pág. 267)

significado en las prácticas sociales, sirviendo de herramienta para coordinar los actos humanos en una interacción social. A través de las relaciones comunicativas se pueden generar nuevos órdenes de significado desde los cuales pueden emerger nuevas formas de acción. Con estas premisas, se toma como foco el discurso y las “narrativas”, tanto personales como culturales, y se considera que es el lenguaje el que construye la realidad y al propio sujeto (Potter, 1998, Harre y Secord 1973, Gergen, 1997). A través del lenguaje adquirimos identidades, identificamos intereses, motivaciones, objetivos, ideales, emociones, etc. y queda fuera de nuestro campo, por tanto, todo aquello que cae fuera de nuestra comunidad de significado. Afirmará Gergen que el lenguaje delimita nuestras realidades, que nos movemos en universos lingüísticos (Gergen, 1997). Esto confiere a la comunidad social un matiz a la vez de necesidad (para que algo tenga significado es necesaria una comunidad de usuarios de un mismo lenguaje) y peligroso (lo que queda fuera de nuestra tradición es incomprensible).

Dado el énfasis en lo discursivo, se empieza a contemplar la “identidad” y el “mundo interior” de la persona como algo distribuido (Harre y Gillet, 1994) entre los participantes de la interacción social, los “otros significativos”, las “múltiples voces”... cuando no se pasa a considerar tales conceptos como meras palabras que crean realidades con una finalidad en la pragmática social³⁹. Las emociones, las actitudes o la memoria aparecen así no como entes o sustancias sino como construcciones discursivas. Desde esta nueva conceptualización se empieza a teorizar acerca de cómo se construye lo que se nos aparece como realidad objetiva –y también como realidad subjetiva-, sobre las características que han de tener las narraciones (sobre la identidad, sobre la emoción...) para que sean inteligibles, acerca de los procesos de negociación social, la retórica...

La metateoría de los enfoques alternativos, centrados en lo “textual”, aspira a una superación de dualismos clásicos, como el dualismo cartesiano, la dicotomía social-individual o la antítesis entre el sujeto y el objeto en el acto de conocer. Respecto al primero de ellos, está presente en los enfoques alternativos una crítica a las esencias o sustancias, de forma que –siguiendo la influencia de la filosofía analítica- se trata de resolver el “embrollo” dualista reformulando términos “psicológicos” como mente, actitud, emociones, etc. en términos de construcciones lingüísticas que cumplen determinadas funciones en el juego social, apoyando ciertas prácticas o “formas de

³⁹ Todo lo cual hace que en general estos autores sean críticos con la psicología cognitiva clásica (véase como ejemplo, Gergen 1996)

vida” –concepto wittgensteiniano que del que estos autores hacen una lectura sociológica-. Respecto a la dualidad sociedad-individuo, queda superada en la idea de que el individuo no podría tener su individualidad, su identidad ni su conciencia sin el uso de un lenguaje que es primariamente social, mientras que lo social surge de la relación y las prácticas de negociación que mantienen tales individuos. Consecuentemente, individuo y sociedad se implican mutuamente. Finalmente, la separación objeto-sujeto de conocimiento es rechazada de plano, manteniéndose que los objetos de estudio son socialmente construidos y por tanto, inseparables de las comunidades que los construyen.

Desde un posicionamiento Construccionalista, en su obra *Realidades y Relaciones*, Kenneth Gergen (1996) hace una exposición de lo que son sus presupuestos acerca del conocimiento científico, centrándose especialmente en los mecanismos de cambio de paradigma.

Gergen parte del concepto de “núcleos de inteligibilidad”, que define como “conjunto de proposiciones interrelacionadas que dotan a una comunidad de interlocutores con un sentido de la descripción y/o de la explicación en el seno de un ámbito dado” (Gergen, 1996 págs. 24-25). En suma los núcleos de inteligibilidad vienen a representar formas compartidas de dar significado, cosmovisiones, modos de interpretar acontecimientos. Este concepto, como puede apreciarse, sería similar en gran medida a algunas de las definiciones que Kuhn (1975a) elabora a propósito de la noción de Paradigma, en donde se enfatiza aquello que es compartido por los miembros de una comunidad científica.

Señalemos las características que el psicólogo del Swarthmore College asocia a los “núcleos de inteligibilidad”: a) tienen un carácter social, que viene dado del hecho de establecer criterios compartidos por una comunidad; b) pueden variar en cuanto a su alcance (totalizantes y universalistas vs. específicos y localizados) y en cuanto a su aceptación (mayoritaria o minoritaria); c) el núcleo de inteligibilidad constituye en sí mismo una forma de acción; d) los núcleos de inteligibilidad están insertados en un contexto social amplio de actividades pautadas; e) la interrelación entre núcleos de inteligibilidad puede ir desde la inconmensurabilidad (los criterios de un núcleo no tienen nada que ver con los de otro) al hecho de compartir elementos comunes, de forma que –en función de lo anterior- el apoyo que un núcleo de inteligibilidad reciba de otro podrá ser menor o mayor, respectivamente; f) un núcleo de inteligibilidad crea una ontología, de forma que lo que aparece para una comunidad como “real” o “existente”

está en función de los criterios establecidos para considerar algo como tal y en este sentido, puede decirse que la inteligibilidad no depende de lo externo al núcleo, sino de la propia coherencia interna de éste; g) en una comunidad de conocimiento que sustenta un núcleo de inteligibilidad se establecen de una u otra forma una serie de mecanismos de control, que tratan de asegurar la pervivencia de la cosmovisión socialmente construida; h) los núcleos de inteligibilidad científicos contienen proposiciones interconectadas referidas a la metateoría, la teoría y la metodología.

¿Cómo contempla Gergen el cambio de inteligibilidades? Para este autor, toda teoría –atendiendo a presupuestos de la dialéctica y la semiología- lleva en sí misma el germen de su contradicción, en el sentido de que cualquier sistema de proposiciones que constituyen un núcleo de inteligibilidad implica el poder enunciar la negación de tales proposiciones. En este sentido, la postura de Gergen (1996) asume un cambio discursivo: la posibilidad de la transformación se encuentra implícita en el propio lenguaje, en la dicotomía entre una proposición y lo que Gergen denomina su “convención de negación”. La historia de la sucesión paradigmática se contempla desde la perspectiva de Gergen como un cambio de polo en una diada de inteligibilidades antitéticas (Empirismo-Racionalismo, por ejemplo). La radicalidad del cambio dependerá del nivel de inclusividad en el cual se produzca el cambio de polo (por ejemplo, el paso de una teoría empirista a una racionalista es menos radical que el cambio de una Epistemología Individualista -que englobaría en su seno la dicotomía Empirismo vs. Racionalismo- a una Epistemología Social. El paso de una inteligibilidad a otra se organiza en una serie de fases: 1) fase en la cual domina una inteligibilidad A; 2) comienzan a realizarse críticas a la inteligibilidad A, críticas que se hacen desde el polo antitético de la dicotomía (una inteligibilidad B, más o menos tácita y subyacente por el momento). Desde la postura crítica se debate en torno a qué realidad excluye el discurso dominante, cuáles son sus problemas éticos, ideológicos... y 3) fase transformacional, en la cual se llega a la articulación del discurso alternativo (B) frente al dominante hasta entonces (A)⁴⁰.

⁴⁰ Resulta interesante explorar las influencias que Gergen recibe en esta formulación. En primer lugar, aunque en la exposición de sus planteamientos respecto al cambio paradigmático no lo cite directamente, puede rastrearse la influencia de Ludwig Wittgenstein (1988) –y su segunda filosofía- en los planteamientos del psicólogo social, influencia que ha reconocido en otros momentos. Así, la noción de “núcleo de inteligibilidad” viene a recordar lo que Wittgenstein (1988) denomina un “juego de lenguaje”, en el sentido de que pertenecer o participar en el núcleo de inteligibilidad implica atenerse a una serie de “reglas del juego”. Por otro lado, los elementos que están presentes en un “núcleo de inteligibilidad” adquieren su sentido a través de la función que ocupan en el juego. El núcleo de inteligibilidad viene a permitir, al dar significado, que la persona sepa cómo actuar, cómo continuar un

curso de acción (Shotter, 1994). Finalmente, al igual que en los juegos de lenguaje, en los núcleos de inteligibilidad existe una gramática, esto es, unas reglas y criterios. La influencia del filósofo de Cambridge queda patente también en la propuesta de Gergen (1996) con la idea de que el núcleo de inteligibilidad se inserta en una pauta más amplia de actividades regladas, lo que en términos wittgensteinianos queda planteado al afirmar que los juegos de lenguaje remiten a “formas de vida” (el concepto “*Lebensform*” es interpretado entre los postmodernos frecuentemente con un sentido sociológico y plural, que -como veremos más adelante- no le dio el vienés). Las relaciones que mantienen entre sí distintos núcleos de inteligibilidad también guardan paralelismos con las formas de relación mutua que Wittgenstein (1988) señala a propósito de los juegos de lenguaje. Así, los núcleos de inteligibilidad –al igual que juegos de lenguaje- pueden ser irreductibles unos a otros, esto es, los criterios que pautan la actividad y los elementos que aparecen en cada uno de ellos pueden no ser intercambiables, esto es, pueden tener existencia independiente. Pero Gergen también sostiene que unos núcleos de inteligibilidad pueden recibir apoyo de otros, y esto será así en función de que compartan un mayor o menor número de proposiciones. Reformulado en términos wittgensteinianos, podríamos introducir en este punto la noción de “parecido de familia”. En suma, la influencia de Wittgenstein en Gergen –cosa que el autor reconoce en no pocas ocasiones (Gergen 1996, 1997)- deriva de la consideración del lenguaje como actividad social. Obsérvese que el núcleo de inteligibilidad en Gergen no es otra cosa que lenguaje –un conjunto de proposiciones- y actividad social (pragmática del lenguaje, negociación de reglas...).

En el planteamiento que Gergen (1996) propone para la explicación del cambio paradigmático puede observarse igualmente la influencia de otros enfoques de corte lingüístico, tales como la semiótica de Saussure (1983) y Greimas (1987). Brevemente explicado, el enfoque semiológico se fundamenta en la distinción entre la *langue* –sistema gramatical subyacente de diferencias- y *parole* –manifestación de ese sistema - En la semiología de Saussure se mantiene que las palabras obtienen su significado a partir de diferenciaciones y contrastes con otros elementos del sistema lingüístico y de la posición que ocupa en las expresiones. De ahí que los semiólogos traten de descubrir el sentido de un texto –el sistema subyacente- contrastando lo presente con lo ausente, dado que es a través de este contraste como el texto alcanza su significado. Esta idea aparece claramente expresada en Gergen cuando afirma que “cualquier sistema de inteligibilidad descansa en lo que es característicamente una negación implícita, una inteligibilidad alternativa que se plantea como rival de sí misma” (Gergen, 1996 pág. 28). En este sentido, la aportación de Greimas (1987) y su “cuadrado semiótico” –en el cual se elaboran todas las posibles diferencias entre dos pares de oposiciones binarias de palabras- es central en la teoría de Gergen (1996) a propósito del cambio paradigmático.

Los enfoques dialécticos también ejercen una clara influencia en la propuesta de Gergen. En este sentido, los conceptos de fase de inteligibilidad A, fase crítica, fase transformacional y fase de inteligibilidad B guardan no pocas similitudes con el proceso de tesis, antítesis y síntesis hegeliana.

En su consideración del cambio de inteligibilidades como proceso histórico, Gergen (1996) parece recordar ideas ya presentes en los teóricos de la Nueva Filosofía de la Ciencia, especialmente de Kuhn (1975a). En suma, al igual que en Kuhn, el saber científico tiene para Gergen un carácter localizado en coordenadas socio-históricas determinadas, a la vez que no sigue una evolución progresiva, en el sentido de acumulación de datos, sino que opera en base a cambios de inteligibilidades –de Paradigmas en términos de Kuhn- que se suceden no de forma continua sino “revolucionaria”, aspecto implícito también en Gergen al asumir que las inteligibilidades A y B son antitéticas, esto, es se pasa de un extremo a otro. La influencia de la epistemología de la ciencia actual puede apreciarse también en otros aspectos de la propuesta del psicólogo de Swarthmore, tal como en la afirmación acerca de que “el punto proposicional se presenta como inteligible sin que se den los vínculos necesarios con los acontecimientos que tienen lugar fuera del núcleo” (Gergen, 1996 pág.27), que nos remite a la idea de Quine –asumida y radicalizada por la Nueva Sociología del Conocimiento- de la infradeterminación de la teoría por los datos. En palabras del propio Gergen: “Lo que consideramos que es la experiencia del mundo no nos dicta por sí misma los términos por los cuales será entendido el mundo” (Gergen, 1985 pág. 266).

Finalmente, pueden ser observadas en la propuesta epistemológica de Gergen (1996) influencias de la Teoría Crítica y especialmente de Foucault (1980), en la equiparación que se establece entre poder, saber y verdad. En este sentido, dentro de los núcleos de inteligibilidad y entre núcleos distintos se establecen luchas y relaciones de poder, que aparecen bajo la forma de mecanismos de control interno de la ortodoxia paradigmática y de retórica que persigue la desacreditación del contrario.

Crítica del Pensamiento Postmoderno (filosófico, sociológico y psicológico).

Una vez llevada a cabo una somera presentación -dado el ingente caudal de bibliografía existente al respecto- del recorrido histórico que nos lleva desde los orígenes de la reflexión epistemológica en la Antigua Grecia hasta su caótica expresión en nuestros días, pasemos a dar una visión crítica de algunos de los presupuestos más radicales que se han enunciado –y jaleado- desde las posiciones postmodernas. Advertamos primeramente que no vamos a presentar una crítica exhaustiva de cada uno de estos “pequeños relatos” postmodernos, sino que, basándonos en el “parecido de familia” existente entre ellos –y también porque hacerlo de otra forma sería una labor titánica dada la fragmentación existente- nuestra reflexión tendrá como objeto una serie de supuestos generales que –en algunos casos más y en otros menos- representan el “clima intelectual” de la Postmodernidad. Si bien reconocemos que algunas de las propuestas que se han aventurado ciertamente representan un avance en la consideración de los factores sociopsicológicos presentes en la Ciencia y que han contribuido a desmitificar la “representación colectiva” –a veces sumamente idealizada- que nos hacíamos de ella, nuestra labor ahora se centrará en poner de manifiesto la existencia de ciertas confusiones conceptuales que están presentes en la Filosofía Postmoderna, la Nueva Sociología de la Ciencia y la Psicología Social Postmoderna, generalmente basadas en lecturas parciales o radicalizadas de textos originales de los filósofos –entre ellos Wittgenstein- a los que toman como sus precursores o en extrapolaciones –mezclas de juegos de lenguaje- de ámbitos que tienen sus propias reglas diferenciadas (por ejemplo, de la ciencia natural a las sociales). Comencemos.

7.1. Confusión entre Epistemología y Ontología.

Un rasgo de la Postmodernidad que no deja de ser problemático es la absoluta subordinación –cuando no reducción- de la ontología a la epistemología. Veamos algunos ejemplos:

“Tal como indiqué, el construccionismo es ontológicamente mudo. Cualquier cosa que sea, simplemente es. No hay descripción fundacional que hacer sobre un ‘ahí fuera’ como algo opuesto a ‘aquí dentro’, sobre la experiencia o lo material. Al intentar articular lo que ‘hay’, sin embargo, nos adentramos en el mundo del discurso. En ese momento da inicio el proceso de construcción, y este esfuerzo está inextricablemente entrelazado con procesos de intercambio social, y con la historia y la cultura. Y cuando estos procesos se ponen en marcha, en general, tienden a avanzar hacia la reificación del lenguaje. Precisamente es la base reificada la que presta al realista el poder retórico de la línea de crítica que adopta”. (Gergen, 1996 págs. 98-99)

“Real es, al fin y al cabo, lo que es denominado real por un número suficientemente grande de hombres. En este sentido extremo, la realidad es una convención interpersonal” (Watzlawick, 1992 p. 17).

“El mundo es una hipótesis” (Baudrillard, 1996 pág. 30)

“El mundo natural tiene un papel mínimo o inexistente en la construcción del conocimiento científico” (Collins, 1981b, pág. 3)

“El mundo natural no constriñe en ninguna forma la creencia de lo que existe” (Collins, 1981a p.54)

Sokal y Bricmont (1999) nos hacen llegar otro ejemplo a propósito del filósofo francés Latour –partícipe, recordemos, del programa constructivista de la “Nueva Sociología de la Ciencia”- que nos puede servir para hacernos una idea de su forma de razonamiento:

“Latour pregunta: ‘¿Cómo pudo fallecer [el faraón Ramsés II] a causa de un bacilo que Robert Koch descubrió en 1882 [la tuberculosis]?’ Latour indica, correctamente, que sería un anacronismo afirmar que Ramsés II fue asesinado con una ametralladora, o que murió por el estrés que le provocó la caída de los mercados financieros. Entonces, Latour se pregunta: ¿por qué la muerte por tuberculosis no asimismo un anacronismo? Y llega al extremo de afirmar que ‘antes de Koch, el bacilo no tiene existencia real’. Descarta la noción de sentido común de que Koch *descubrió* un bacilo preexistente diciendo que ‘tienen sólo la apariencia de sentido común’ ” (Sokal y Bricmont, 1999 pág. 104, nota n°. 75)

Se observa así en muchos autores postmodernos una confusión entre Ontología –el tratado sobre el ser- y Epistemología –el tratado sobre el conocer, sobre la verdad-, entre el hecho científico y su aceptación social, radicalizando una tesis que de la pocos dudaríamos hoy en día: que el sujeto cognoscente, ya sea un individuo o una comunidad, interviene activamente en el proceso del conocimiento. Desde nuestro punto de vista, es más adecuado y más cercano al sentido común –que, a pesar de lo que diga Latour es la inteligibilidad que se deriva de nuestra praxis- decir que los seres humanos *constituimos* la realidad, realidad que es externa a nosotros y que, por

supuesto, no permanece “muda”. La construcción de juegos de lenguaje no implica la construcción –en sentido radical- de un mundo, y decir que constituimos –en sentido kantiano- la realidad no equivale a decir que la “inventamos”. Ciertamente, nuestros juegos de lenguaje actúan como instrumentos que transforman el mundo –natural y social- y en ellos va, más o menos implícita, una teoría ontológica; todo lo cual no impide que en nuestra práctica cotidiana no dudemos de la existencia de una realidad externa y relativamente autónoma de nosotros, con la que interactuamos y que no podemos configurar a nuestro antojo.

Pero realmente, el problema de las tesis radicales –como veremos a continuación al hablar del solipsismo- no es que sean verdaderas o falsas, sino que “no se pueden decir”, ya que suponen una ruptura de nuestros marcos de racionalidad (práctica), del sentido común.

7.2. Solipsismo y escepticismo radical.

Es algo recurrente en la Postmodernidad, y especialmente –aunque no sólo- en la psicología del Construccinismo Social, decir que nos movemos en “realidades”, “mundos”, “universos lingüísticos”... que son “construidos” por el sujeto, por la comunidad de sujetos a que pertenecen los individuos, o por el lenguaje con que estos interaccionan. Tal afirmación muchas veces se ha llevado más allá de lo metafórico, lo retórico o lo didáctico, y –cuando esto ha ocurrido- ha dejado a los que la proclaman en una situación comprometida: parecen indicar que –puesto que todo es un artificio gnoseológico o una manufactura epistémica- el sujeto no puede salir o escapar de su subjetividad, la comunidad de su intersubjetividad o ni uno ni otros del lenguaje, la “narrativa” o el “texto” del que son prisioneros. Nos hallamos así ante una nueva suerte de solipsismo subjetivo, social o textual, donde –como luego veremos- la realidad, a la que los teóricos postmodernos siempre entrecomillan, no aparece, ni parece tener nada que decir, se torna huidiza. Desde la perspectiva postmoderna, se asume que los seres humanos no pueden trascender o ir más allá de sus construcciones, que no pueden acercarse a la realidad sin construirla, en suma, que podemos creer que algo es la realidad en-sí, pero que esto no es más que una nueva vuelta de tuerca en el proceso de construcción. Esto –que interpretado moderadamente sería asumible y hasta obvio- en sus versiones radicales conlleva un cierto escepticismo, o incluso un nihilismo (Vattimo, 1994) que en ningún caso es visto por los pensadores postmodernos de forma

negativa, sino como una toma de conciencia de las posibilidades creativas inherentes a los sujetos. Veamos algunos ejemplos:

“el objeto es un enigma perpetuo para el sujeto [y] en este punto es fatal.” (Baudrillard, 1988 pág. 75)

“A través de los procedimientos más ingeniosos que desplegamos para captarlo, ¿no acaba siendo [el mundo] el que se burla de nosotros y nuestra pretensión objetiva de analizarlo? (...) El mundo se oculta detrás de la ilusión radical de la técnica” (Baudrillard, 1996 págs. 101-102).

“El lenguaje no es un instrumento o herramienta en las manos del hombre, un medio dócil para pensar, más bien, el lenguaje piensa al hombre y a su mundo” (J. Hillis Miller, citado en Gergen 1997 pág. 144)

Desde una posición wittgensteiniana, el solipsismo es insostenible, y fruto de un mal uso del lenguaje por parte de aquellos filósofos que lo separan de su uso ordinario. Decir que “todo es una construcción subjetiva, social o lingüística” es una proposición absurda (*nonsensical*) si nos atenemos al uso del lenguaje que hacemos en nuestra vida cotidiana. Contemplemos dos posibilidades. Una, que digamos que “todo es una construcción...” en un sentido empírico. Otra, que lo digamos en un sentido filosófico. Considerada en sentido empírico, esta proposición radical –“todo” es una construcción, “no se puede dejar de” construir- es imposible de verificar, ni de falsear. Para ello, requeriríamos de un marco trascendente, salir de nuestras categorías y ver si efectivamente son categorías que construyen la realidad- lo cual *ex hipótesis* es imposible para el sujeto, porque nuevamente sería un marco construido⁴¹. Considerada en un sentido filosófico, la proposición solipsista es absurda por no desempeñar papel alguno en nuestros juegos de lenguaje cotidianos. Dicho de otra forma: que todo sea una construcción de la realidad o la realidad misma no va a modificar para nada nuestra actividad ordinaria, por ejemplo, nos seguiremos alejando del fuego aunque nuestras sensaciones sean “artificios” o sean sensaciones “reales”, seguiremos ajustando nuestro comportamiento con el de otras personas aunque consideremos que sus personalidades son una construcción social, etc. Es más, desde una perspectiva wittgensteiniana la afirmación del construccionista radical supone una ruptura del marco de racionalidad de nuestros juegos de lenguaje, en el sentido de que nos quedaríamos extrañados, no sabríamos cómo continuar el juego, qué sentido tiene, ni qué se espera de nosotros, si alguien –en una situación ordinaria- de pronto afirmase que “nuestro mundo es una construcción, que no es real”. Decir que existe un mundo independiente del sujeto, la

⁴¹ El Wittgenstein del Tractatus se refiere a esto cuando afirma: “En realidad, lo que el solipsismo *significa* es totalmente correcto, sólo que no se deja *decir*, sino mostrar” (Wittgenstein, 1987 [TLP] prop. 5.62).

comunidad o el lenguaje no se puede fundamentar atendiendo a otras proposiciones que la justifiquen; como veremos, se trata de una “sentencia de sentido común”. No se pueden demostrar o probar, ni su afirmación ni su negación. Ahora bien, este tipo de proposiciones configuran el marco de nuestra racionalidad, de nuestra inteligibilidad, tales proposiciones las asumimos de forma *práctica* en nuestra actividad cotidiana.

Esta misma línea argumentativa es la que han seguido Alan Sokal y Jean Bricmont (1999) respecto del solipsismo:

“El modo más natural de explicar la permanencia de nuestras sensaciones, y en especial de las que son desagradables, consiste en suponer que proceden de agentes exteriores a nuestra conciencia. Casi siempre podemos modificar a nuestro antojo las sensaciones que son un mero producto de nuestra imaginación, pero no podemos poner fin a una guerra, ahuyentar a un león o poner en marcha un automóvil averiado sólo con el pensamiento. No obstante, merece la pena subrayarlo, este argumento *no refuta* el solipsismo. Si alguien se obstinara en creerse ‘un clavecín que toca solo’ (Diderot), no habría ningún modo de convencerle de su error. Sin embargo, nunca hemos encontrado un solipsista sincero y dudamos mucho que exista realmente. Esto ilustra un importante principio (...): *el simple hecho de que una opinión sea irrefutable, no implica en absoluto que exista la menor razón para creer que sea verdadera*” (Sokal y Bricmont, 1999 pág. 66).

Y también respecto del escepticismo radical:

“De hecho, incluso los conocimientos más corrientes de la vida cotidiana –hay un vaso de agua sobre la mesa, frente a mí– dependen completamente de la hipótesis de que nuestras percepciones no nos engañan sistemáticamente y están realmente producidas por objetos exteriores, a los que de algún modo se asemejan. La universalidad del escepticismo humeano es también la causa de su debilidad. Desde luego, es irrefutable, pero, dado que nadie es sistemáticamente escéptico –cuando es sincero– respecto al conocimiento ordinario, habría que preguntarse por qué se rechaza el escepticismo en este ámbito y por qué, sin embargo, ha de ser válido aplicado a algún otro ámbito, como por ejemplo al conocimiento científico” (Sokal y Bricmont, 1999 pág. 67).

En ocasiones, los autores postmodernos (cf. Gergen, 1997) han apelado a Wittgenstein para apoyar una posición solipsista, interpretando de forma descontextualizada y errónea una de las proposiciones más conocidas del *Tractatus*. Se trata de la proposición 5.6 donde el vienés afirma:

Los límites de *mi* lenguaje significan los límites de mi mundo (Wittgenstein, 1987 [TLP] prop. 5.6)

Ahora bien, como López de Santa María (1986 cap. 2, especialmente págs. 54-66) -a la que seguimos aquí- ha puesto de manifiesto tras analizar detenidamente esta proposición y otras relacionadas, no cabe decir a partir de ella que Wittgenstein adoptase una posición solipsista. El Wittgenstein del *Tractatus* no es un solipsista al uso, sino un “solipsista sin sujeto”, dado que para él es lógicamente imposible constituir un “yo necesario”. Interpretar desde esta óptica la coincidencia de los límites del

lenguaje y los límites del mundo, y considerando además que tales límites no tienen en Wittgenstein un sentido excluyente (es decir, que no se puede *decir* lo que hay y lo que no hay en el mundo), nos lleva a la siguiente conclusión: en su argumentación, Wittgenstein, partiendo del solipsismo llega a una posición realista (para una conclusión similar, cf. Cook, 1994):

Aquí se puede ver que el solipsismo, llevado hasta sus últimas consecuencias, coincide con el puro realismo. El yo del solipsismo se encoge en un punto sin extensión, y queda la realidad coordinada con él (Wittgenstein [TLP] prop. 5.64).

7.3. Problemas con el discurso veritativo.

Otro conjunto de confusiones en el pensamiento postmoderno es el de aquellas que hacen referencia al tema de la verdad. Señalemos al menos dos ideas –ampliamente extendidas entre filósofos, sociólogos y psicólogos sociales postmodernos- que nos parecen erróneas: una, la afirmación de que el discurso veritativo es imposible, otra, la consideración de que el juego de lenguaje con la palabra ‘verdad’ puede y debe ser sustituido por (y/ o reducido a) el “consenso social”, las “preferencias”, etc.

“El discurso de la verdad es simplemente imposible. Se escapa a sí mismo” (Baudrillard, 1988 pág. 62)

“La obsesión por desnudar la verdad (...) es exactamente proporcional a la imposibilidad de conseguirlo jamás. Cuanto más nos acercamos a la verdad, más retrocede ésta hasta el punto omega, y más se refuerza la obsesión por alcanzarla” (Baudrillard, 1988 pág. 63)

“La verdad no tiene nada de seductor” (Baudrillard, 1996 p.55)

“No hay nada que sea verdad en el sentido estricto de la palabra” (Ibáñez, 1992 pág. 25)

Los autores postmodernos, suscribiendo la tesis de que “construimos” la realidad mediante nuestras categorías subjetivas, sociales, lingüísticas, etc. se oponen de pleno a la idea de la verdad como correspondencia con una supuesta realidad objetiva, esto es, se oponen a la idea de que conocer la verdad de un enunciado sea conocer el estado de cosas de que es pintura o figura dicha proposición. Ahora bien, lo realmente problemático no es esto –el propio Wittgenstein (1988) se opuso luego a la teoría figurativa que él había formulado en el *Tractatus*-, sino el que a partir de aquí se concluya una serie de proposiciones que no se siguen de tal crítica: a) que la realidad no interviene para nada en el juego de lenguaje con la palabra ‘verdad’; b) que por

tanto, cuando decimos de una proposición que es verdadera no estamos haciendo una afirmación empírica sobre el mundo sino exclusivamente sobre nuestro sistema de acuerdos y convenciones sociales y c) que, dicho lo anterior, la noción de verdad debería ser abandonada o sustituida por otras (consenso, utilidad, etc.)

Tal posición se basa en al menos dos confusiones respecto del juego de lenguaje de la 'verdad'. Por una parte, los autores postmodernos no han analizado – descriptivamente- cómo funciona el concepto de 'verdad' en nuestros juegos de lenguaje ordinarios y científicos, no han atendido a las reglas que rigen que su uso, sino que más bien sus críticas han ido dirigidas a la concepción *filosófica* de la verdad como correspondencia. Por otra parte, confunden las reglas del juego de lenguaje de la 'verdad' con la gramática de otros juegos como el de la 'praxis', que, si bien son ciertamente compatibles, son usos del lenguaje que se mueven en niveles distintos.

Como veremos más adelante, la concepción del último Wittgenstein sobre la verdad se apoya en las siguientes proposiciones: a) crítica de la concepción de verdad como representación; b) análisis del concepto de verdad en el marco de los juegos de lenguaje, a partir de donde se pone de manifiesto que (c) el discurso veritativo necesita el contraste con la realidad, si bien este contraste se hará según lo regido por la gramática de cada juego concreto; d) la determinación de la verdad de una proposición requiere de criterios que son sociales; e) dados 'c' y 'd' se asume así que la verdad es constitutivamente plural; y (f) el discurso veritativo se hace sobre proposiciones que dicen algo sobre el mundo (empíricas) y requiere un marco normativo (gramatical) para poder ser llevado a cabo, pero los marcos que reglamentan nuestros juegos no son ni verdaderos ni falsos, aunque puedan ser prácticos, inútiles, éticos o no éticos, etc.

Nuevamente, los autores postmodernos aducen a su favor textos de filósofos como Wittgenstein o de los “nuevos filósofos de la ciencia” como Quine, de quienes frecuentemente hacen una interpretación parcial o radicalizada.

Respecto de Wittgenstein, los postmodernos apoyan su tesis de que nuestras verdades no son más que acuerdos intersubjetivos en el parágrafo 241 de las *Investigaciones* donde se afirma que “verdadero y falso es lo que los hombres *dicen*; y los hombres concuerdan en el *lenguaje*” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 241). Se trata de una interpretación descontextualizada: por un lado, Wittgenstein no está afirmando algo así como que “si los hombres se ponen de acuerdo en decir que una proposición es verdadera (o falsa) entonces es verdadera (o falsa)”; por otra parte, se olvida que Wittgenstein habla también de “comparación –mediada por criterios- con la realidad”

(Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 50, 300; Wittgenstein, 1968a [CA] págs. 83-85; Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 317; Wittgenstein, 1997 [Z] § 55).

La tesis de la subdeterminación de la teoría por los datos de Quine (1951 y 1961; 2001) también ha sido interpretada en un sentido radical. Los autores postmodernos, desde la idea quineana de que es posible un conjunto prácticamente infinito de elaboraciones teóricas que estén de acuerdo con los hechos, han dado el salto y han afirmado que –consecuentemente– no se puede hablar de la ‘verdad’ ni se puede optar por una teoría frente a otra. Como han señalado Sokal y Bricmont (1999), no parece ser eso lo que dice Quine, no está haciendo una proclama a favor de un relativismo absoluto, sino que el filósofo de Harvard admite (Quine, 1951 y 1961 págs. 19-20) que algunas construcciones teóricas son más razonables que otras. Por otra parte, desde nuestro punto de vista, la tesis de la subdeterminación no exige un postulado radical en contra del discurso veritativo, sino que es compatible –y pensamos que más razonable– con la idea wittgensteiniana de que la verdad es relativa –no en términos absolutos–, sino relativa a juegos de lenguaje.

7.4. Problemas en la valoración del conocimiento.

El relativismo epistemológico radicalizado hasta un escepticismo absoluto– así como el nihilismo ontológico que profesan los autores postmodernos los deja en una situación comprometida desde un punto de vista valorativo (epistémico y ético). El panorama que dibujan, en el que las producciones científicas están encapsuladas –atrapadas– en marcos sociales y lingüísticos de los que no pueden escapar, constituye –además de una malinterpretación de la tesis kuhniana de la inconmensurabilidad– un posicionamiento con graves consecuencias en la praxis. Digamos tan sólo –pues más adelante abordaremos este tema con detenimiento– que inconmensurabilidad no implica ni incomunicación ni incapacidad para comparar y evaluar teorías y producciones científicas diferentes. Por otra parte, y como ejemplificación de la difícil situación en que se halla el pensamiento postmoderno respecto de la ética, citemos un pasaje del psicólogo social Kenneth Gergen (1996):

Así, pues, como participante en la cultura occidental, prefiero llevar a mi hijo al médico de mi cultura. Lo haría no porque el saber médico de Occidente sea trascendentalmente superior, sino porque participo en relaciones donde los valores occidentales predominan, y codifico los acontecimientos como “enfermedad” y “cura” de modo compatible con las prácticas médicas locales. Esto es así porque participo en una comunidad que valora las prácticas de la “cura” en los términos occidentales que

permiten a los médicos alcanzar lo que damos en llamar “éxito”. Al mismo tiempo, si estos valores y prácticas sociales son universalmente preferibles es algo que abre un serio debate. (Gergen, 1996 pág. 101)

Puntualicemos algunas cosas, no sin cierta ironía: 1) posiblemente, el participante de una cultura no-occidental también preferiría llevar a su hijo al médico occidental en vez de al chamán de su tribu, a la vista de los resultados que las prácticas de uno y otro obtienen. Que Gergen nos diga que el acudir a la medicina occidental es –en el caso de que él se viese en la tesitura que plantea- sólo cuestión de “preferencia socio-cultural” y no cuestión de “superioridad” de un saber respecto de otro, no deja de parecernos sospechoso desde un punto de vista tanto intelectual como valorativo. 2) Independientemente de lo que se entienda por “enfermedad”, “cura” y “éxito” en una cultura, parece evidente que la medicina occidental tiene la capacidad de producir determinados efectos prácticos –pongámosles la “etiqueta social” que queramos- tanto en el sujeto occidental como en el sujeto no-occidental, cosa que no ocurre con el saber del hechicero de una tribu. 3) En suma, una cosa son las “etiquetas”, las “palabras”, las “conceptualizaciones” –los artificios epistémicos- y otra la praxis –el “tribunal de la experiencia”, que diría Quine (1951 y 1961)-. La confusión entre epistemología y ontología lleva a afirmaciones tan extrañas al sentido común –por no decir al sentido ético- como las que realiza Gergen en el pasaje comentado.

7.5. Otras Críticas.

Señalemos también, aunque nos detengamos menos en ello, algunas otras cuestiones que resultan problemáticas en el pensamiento postmoderno.

Los autores postmodernos –y vamos a referirnos ahora al caso de la Nueva Sociología de la Ciencia- tienen no pocos problemas de “filiación” intelectual. No estamos pensando ahora en las malinterpretaciones y extrapolaciones abusivas que estos nuevos sociólogos hacen de las ideas de aquellos autores a los que citan como sus “precursores” o sus “inspiradores”, sino de aquellos casos en los que estos “padres intelectuales” han renegado más o menos explícitamente de sus “hijos” sociólogos. Dice Kuhn:

En la literatura de la sociología de la ciencia, quienes han estudiado especialmente el sistema de valores de la ciencia han sido R. K. Merton y sus seguidores. Hace poco, a este grupo lo han criticado repetidamente, y a veces en desagradable tono, algunos sociólogos que, basándose en mi trabajo y a veces describiéndose, de manera informal, como “kuhnianos”, recalcan que los valores varían de una comunidad a otra, así como de época en época. Además, señalan estos críticos que, cualesquiera que sean los valores de una comunidad dada, uno u otro de sus miembros los violan repetidamente. En esas circunstancias piensan que es absurdo creer que en el análisis de los valores se tiene un medio eficaz para esclarecer la conducta científica. Los comentarios precedentes, así como los artículos a los que sirven de introducción, indican, sin embargo, lo desencaminada que yo pienso que es esa clase de crítica. (Kuhn, 1982 pág. 21)

Finalmente, digamos que otro aspecto problemático del pensamiento postmoderno es la oscuridad y la ambigüedad del lenguaje en el que formulan sus propuestas. Su énfasis en la mezcla de “géneros”, en la búsqueda de formas de expresión alternativas, su giro hacia lo literario, lo metafórico, la creación de múltiples neologismos, etc. hacen que su lenguaje sólo sea apto para “iniciados”. Pero más allá de tratarse únicamente de un problema formal y metodológico, tales saltos de unos juegos de lenguaje a otros derivan en no pocas confusiones conceptuales.

Parte II

Ludwig Wittgenstein

Juegos de Lenguaje, Forma de Vida y Conocimiento

Juegos de Lenguaje y Forma de Vida (*Sprachspiele und Lebensform*)

1.1. Wittgenstein: del representacionismo a la consideración pragmática del lenguaje.

Si bien la cuestión de la continuidad o ruptura entre el Wittgenstein del *Tractatus* (Wittgenstein, 1987) –que, recordemos, concluyó en 1918- y el de las *Investigaciones* (Wittgenstein, 1988)–obra que comenzó a escribir en 1936- es una cuestión controvertida⁴², no cabe duda de que entre estas dos obras emblemáticas existen diferencias cualitativas en cuanto a su consideración del lenguaje se refiere.

El Wittgenstein del *Tractatus*, mantiene que el significado de los nombres proviene de su referencia; en ellos, significado y referencia⁴³ coinciden. En cuanto a las proposiciones, nos encontramos con un caso diferente, dado que es posible conocer el sentido de una proposición sin conocer su referencia (su acuerdo con la realidad) (Kenny, 1984; López de Santa María, 1986). Así por ejemplo, la proposición “Skinner fue el creador del psicoanálisis” es inteligible, tiene sentido, si bien es claramente falsa por no corresponderse con la realidad. En consecuencia, Wittgenstein defenderá que la posibilidad de conocer el sentido de una proposición dependerá de la posibilidad de conocer sus condiciones de verdad, qué la haría verdadera y qué falsa (Kenny, 1984).

⁴² A favor de la tesis de la continuidad entre el primer y segundo Wittgenstein encontramos a Kenny (1984), Hintikka (1976), O’Brien (1966), Stenius (1981), Winch (1971), Prades Celma y Sanfélix Vidarte, o Pilar López (1986), autora ésta que admite la continuidad entre algunos aspectos del *Tractatus* y las *Investigaciones*, si bien asume que es innegable que Wittgenstein en su segunda etapa atacó algunas de sus anteriores tesis tractatarianas. En contra, defienden la ruptura Ellis (1978) y Blasco (1972). Hacker (1975) o Pitcher (1964) mantendrían una posición intermedia (cf. López de Santa María, 1986, pág. 101). Cf. López de Santa María (1986), Prades Celma y Sanfélix Vidarte (1990).

⁴³ Establezcamos el contexto de estos dos términos centrales en este punto, ‘significado’ y ‘referencia’, señalando que fue Frege quien los introduce en 1892. La referencia es aquella cosa a la que apunta un término, aquello a lo que la palabra *se refiere*, el sentido es equivalente al significado de una palabra o con que se dice proposición, lo que expresa. Dicotomías similares han sido señaladas por Russell (1905) – ‘referencia’ y ‘significado’- o Carnap (1956) –‘extensión’ e ‘intensión’-. Frege mantuvo que la referencia de las expresiones oracionales era su valor de verdad –lo verdadero o lo falso- y su sentido el pensamiento o idea que expresan (Cf. Acero, Bustos y Quesada, 2001).

Wittgenstein recurre aquí al *principio de verificación*: tienen sentido aquellas proposiciones de las que se podría conocer su referencia en caso de que fuese verdadera (López de Santa María, 1986). En el ejemplo anterior, la proposición es significativa porque –si fuese cierta– podríamos verificarla, esto es, se podría comprobar que existe una correspondencia entre ella y la realidad; en este ejemplo, someter a verificación la proposición es posible, aunque el resultado del contraste con la realidad sea que la proposición es falsa. Consecuentemente, las proposiciones significativas son aquellas susceptibles de verdad o falsedad. En la teoría representacionista, una proposición se consideraría verdadera si el estado de cosas que dibuja se corresponde con lo real, mientras que es falsa si lo representado y la realidad no concuerdan.

Subyaciendo al *Tractatus* encontramos la teoría pictórica de la proposición: las proposiciones se usan como figuras⁴⁴ y éstas se correlacionan con hechos, mientras que las palabras se corresponden con nombres y éstos con objetos simples⁴⁵ (Kenny, 1984; López de Santa María, 1986). De no cumplirse lo anterior, las proposiciones carecerían de sentido y nombres de significado.

<i>Lenguaje</i>	<i>Significado/ Sentido</i>	<i>Realidad</i>
Palabras	Nombran	Objetos
Proposiciones	Relación figurativa (son pintura o dibujo)	Hechos

⁴⁴ En las traducciones españolas, el término alemán ‘*Bild*’ aparece traducido como ‘figura’ y como ‘pintura’. La primera de estas traducciones es la que emplea Tierno Galván en la versión castellana del *Tractatus* o García Suárez y Moulines en la suya de las *Investigaciones*. Se inclina por esta traducción López de Santa María (1986). Prefieren en cambio el término ‘pintura’ Ferrater Mora, Javier Muguerza o Alfredo Deaño (cf. Kenny, 1984). En el ámbito angloparlante, Janik y Toulmin (1974) se oponen a traducir *Bild* por *picture*. Entrar en los sutiles matices que pueden llevar a una u otra traducción va más allá de nuestros propósitos, y en cualquier caso no es excesivamente relevante para entender adecuadamente la teoría del lenguaje que comentamos.

⁴⁵ Como señalan Kenny (1984) y Pilar López (1986) la noción de ‘uso’ aparece con un papel destacado en la teoría del significado del *Tractatus*: el significado de una proposición está en su uso como figura o pintura y es también el uso dentro del contexto de una proposición el que proporciona a un nombre su tener referencia. Esta última idea aparece en el *Tractatus* cuando Wittgenstein, haciéndose eco de Frege, sentencia: “Sólo las proposiciones tienen sentido; sólo en el nexo de una proposición tiene un nombre significado” (Wittgenstein, 1987 [TLP] prop. 3.3). Como aclara Arregui (1984) el Wittgenstein del *Tractatus* mantiene una posición de “holismo semántico”: lo que le da al nombre una referencia no es una conexión psicológica entre el nombre y la cosa, sino que la correlación nombre-objeto es una correlación de tipo lógico y, como tal, necesita del contexto de una proposición. Lo que subyace aquí es nuevamente la teoría pictórica del lenguaje: simplificando mucho las cosas, el Wittgenstein del *Tractatus* mantiene que el mundo es la totalidad de los hechos y que estos hechos están compuestos por objetos; el lenguaje – que dibuja la realidad, correspondiéndose con ella– es la totalidad de las proposiciones, que están compuestas por signos simples (nombres). Igual que los objetos sólo existen en los hechos, es impensable un nombre que exista fuera de una proposición (fuera del lenguaje). En consecuencia, al entrar necesariamente el nombre en la proposición como elemento simple y ser ésta una pintura de la realidad, también necesariamente tiene que *referirse* a los elementos simples de la realidad, los objetos.

En suma, el Wittgenstein del *Tractatus* se ocupa del uso descriptivo del lenguaje, que se refleja en proposiciones en modo indicativo, representaciones y figuraciones. Su concepción es claramente representacionista: el lenguaje significativo es una pintura de los hechos de la realidad.

En obras de transición, como las *Observaciones* (Wittgenstein, 1964), compuesta entre 1929 y 1930, encontramos que Wittgenstein asume que existen otros usos del lenguaje, por ejemplo el imperativo o el expectativo, pero aún los subordina a su teoría de la figuración (López de Santa María, 1986). En esta etapa, Wittgenstein considera que el sentido viene dado por el modo en que se *usan* las proposiciones, proposiciones que en última instancia son *figurativas*. Es decir, dos proposiciones podrían tener el mismo elemento figurativo –dibujar el mismo estado de cosas- pero distinto uso, siendo éste el que determina el significado de la proposición. Empieza así a vislumbrarse que el sentido de las palabras y proposiciones depende del propósito que cumplen (Wittgenstein, 1964, [PB] § 15). Pongamos un ejemplo, la oración enunciativa “Tú lees un libro de Tolstoi” y la imperativa “¡Lee un libro de Tolstoi!” dibujan o son pintura del mismo estado de hechos, pero su significado es diferente, y ello porque tienen distinto uso o propósito.

En la conceptualización que Wittgenstein realiza ahora, conocer el significado es conocer cómo se puede verificar una proposición (Wittgenstein, 1964 [PB] § 43), su método de contraste con la realidad. En nuestro ejemplo anterior, la enunciación se verificaría determinando su verdad o falsedad, mientras que la proposición imperativa lo haría en términos de obediencia o desobediencia (López de Santa María, 1986). Con este nuevo criterio de significación, se sigue manteniendo una noción figurativa del lenguaje –la proposición dibuja un estado de cosas, recordemos- pero el modo de contrastar esa pintura con la realidad puede ser diferente según el uso de la proposición, por ejemplo si es enunciativa o imperativa.

Alrededor de los años 1929, 1930 -en que escribe las *Observaciones*- y 1931 – cuando comienza a escribir la *Gramática* (Wittgenstein, 1992a)- aparece en Wittgenstein la idea de que las proposiciones –a diferencia de la visión atomista tractariana- forman parte de un sistema lingüístico (Wittgenstein, 1964 [PB] § 15; Wittgenstein, 1992a [PG] págs. 253ss)⁴⁶, de manera que se vincula significado y

⁴⁶ Existen referencias también en otros escritos de este período: en el artículo *Some Remarks on Logical Form* de 1929, según nos indica Arregui (1984 pág. 126) y en el Manuscrito no publicado 109, pág. 289 (de 1930-31), según nos llega a través de Hallett (1977, pág. 90).

comprensión de una proposición con el entendimiento de todo un lenguaje (López de Santa María, 1986). Del mismo modo, en la *Gramática*, Wittgenstein incide en la multiplicidad de usos de las palabras (por ejemplo, Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 109) e incorpora su idea de los “parecidos de familia” (Kenny, A. 1984). Comienza así a entrecruzar la conceptualización del significado como uso en el lenguaje (Wittgenstein, 1992a [PG] págs. 113 ss), que más tarde desarrollaría en las *Investigaciones*.

Finalmente, llegamos a la idea de equiparar significado y uso: preguntar por el significado de una palabra o frase es lo mismo que preguntar cómo se usa. En consonancia con ello, el criterio para determinar si ha sido comprendida una palabra o una proposición viene dado por el modo en que éstas son usadas. Como Wittgenstein afirma en la *Gramática* (Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 89) “comprender una palabra puede significar: saber cómo es usada; ser capaz de aplicarla”. El significado reside en el uso, no en el ser ‘pintura’ o representación. Y llegamos a la formulación de las *Investigaciones Filosóficas*:

Para una *gran* clase de casos de utilización de la palabra “significado” –aunque no para *todos* los casos de su utilización- puede explicarse esta palabra así: El significado de una palabra es su uso en el lenguaje. (...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 43)⁴⁷

Newton Garver (1980) precisa la relación entre ‘uso’ y ‘significado’ que Wittgenstein establece en las *Investigaciones*. Así, Garver nos dirá que, en el segundo Wittgenstein, el significado de una palabra es su uso en el lenguaje, mientras que, en el caso de la frase su sentido viene determinado por su uso en el curso de alguna actividad⁴⁸. Una cuestión controvertida, de la que nos hacemos eco con Arregui (1984), es la de si Wittgenstein concibe en sus *Investigaciones* (Wittgenstein, 1988) el ‘uso’ del lenguaje como ‘utilidad’ (instrumentalmente, es decir, contemplando el lenguaje como

⁴⁷ Una cuestión controvertida es qué clase de casos de utilización de la palabra “significado” Wittgenstein excluye de la explicación “el significado de una palabra es su uso en el lenguaje”. Cf. Garver (1980) para una discusión del tema. Sin entrar en la polémica, podemos decir con Hallett (1977 págs. 531ss) que en Wittgenstein existen varios usos para la palabra “significado”, y que así, cabría observar un uso como “significado-uso” y otro como “significado-experiencia” (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 529, 540-545). Ahora bien, no es que haya palabras con significado-uso y otras con significado-experiencia, sino que Hallett dice que la distinción sería más intensional que extensional.

⁴⁸ Garver (1980) basa su propuesta en el diferente empleo que Wittgenstein hace de los términos originales en alemán para ‘significado/ sentido’ y ‘uso’ con relación a palabras y proposiciones:

	Significado/Sentido	Uso	Contexto
Palabra	<i>Bedeutung</i> (significado)	<i>Gebrauch</i>	En el lenguaje
Proposición	<i>Sinn</i> (sentido)	<i>Verwendung/ Anwendung</i>	En un curso de actividad

herramienta⁴⁹ que se usa en un contexto no lingüístico) o como ‘utilización’ (como uso en el lenguaje, contemplándose el lenguaje como juego regido por reglas gramaticales).⁵⁰ En cualquier caso, parece que de la obra de Wittgenstein se desprenden argumentos convincentes para mantener ambas posiciones.

Obsérvese cómo ha cambiado el principio para determinar el sentido y el significado⁵¹:

<i>Obra</i>	<i>Conocimiento del Sentido/Significado</i>	
<i>Tractatus</i>	Principio de verificación Condiciones de verdad	Saber el estado de cosas que hace verdadera una proposición. Conocer el referente de un nombre.
<i>Observaciones</i>	Métodos de verificación	Conocer bajo qué condiciones se puede determinar si una proposición es verdadera.
<i>Investigaciones</i>	Modos de uso	Conocer el significado de una palabra o frase es saber cómo se usa.

Consecuentemente, el segundo Wittgenstein realiza una crítica exhaustiva a su anterior concepción figurativa del lenguaje, que –como él mismo señala (Wittgenstein, 1988 [PU] § 23)- era la predominante entre los lógicos. Su ataque se centra en dos puntos erróneos (López de Santa María, 1986): el reduccionismo nominativo –los elementos del lenguaje pueden reducirse a nombres- y la identificación de significado y referencia en los nombres, la definición ostensiva.

Opuestamente al reduccionismo, Wittgenstein se dará cuenta de que existe una enorme variedad de usos en el lenguaje, quitando su exclusividad a la función nominativa. Existen otros tipos de palabras, además de nombres⁵².

La definición ostensiva consiste en nombrar una cosa, esto es, dar significado a una palabra –el nombre- apuntando o señalando a su referente –la cosa-. Como Wittgenstein afirma, tal modo de definir o significar viene a considerar que “nombrar algo es similar a fijar un rótulo en una cosa” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 15) pero esto

⁴⁹ Cfr. Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 11, 14-16, 23, 41-42, 54, 360

⁵⁰ Defiende la interpretación de ‘utilidad’ Hintikka (1976) y la de ‘utilización’ Kenny (1984). Cf. Arregui, (1984)

⁵¹ Tabla elaborada a partir de López de Santa María (1986).

⁵² Como anécdota biográfica, citamos textualmente el pasaje en el que Ray Monk (1990) relata cómo Wittgenstein cayó en la cuenta de esto “[en] una conversación [con Piero Sraffa] en la que Wittgenstein insistía en que una proposición y lo que describe deben poseer la misma ‘forma lógica’(...) Ante esta idea, Sraffa hizo un gesto napolitano de pasarse las puntas de los dedos por la barbilla, preguntando: ‘¿Cuál es la forma lógica de *esto*?’ Esto (...) hizo que Wittgenstein abandonara la teoría, presente en el *Tractatus*, de que una proposición debía ser una ‘imagen’ de la realidad que describe” (Monk, 1990 pág. 248).

supone para Wittgenstein “una extraña conexión de una palabra con un objeto” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 38). En primer lugar, porque para que una palabra definida de forma ostensiva cumpla eficazmente su propósito de “referirse a” un objeto, es necesario que se conozca previamente el uso de tal término que se está “asociando” a tal objeto. Esto lo pone de manifiesto Wittgenstein en las *Investigaciones* (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 30-33):

Se podría, pues, decir: La definición ostensiva explica el uso –el significado– de la palabra cuando ya está claro qué papel debe jugar en general la palabra en el lenguaje(...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 30)

Y qué si se objetara: ‘¡No es verdad que ya tenga uno que dominar un juego de lenguaje a fin de entender una definición ostensiva, sino que sólo tiene –evidentemente– que saber (o conjeturar) a dónde señala el que explica! Si, por ejemplo, a la forma del objeto, o a su color, o al número, etc., etc.’- ¿Y en qué consiste eso –‘señalar la forma’, ‘señalar el color’? ¡Señala un trozo de papel!- ¡Y ahora señala su forma, ahora su color, ahora su número (esto suena raro)!- Pues bien, ¿ cómo lo has hecho? – Dirás que al señalar has ‘significado’ algo cada vez distinto. Y si pregunto cómo sucede esto, dirás que has concentrado tu atención en el color, la forma, etc. Pero ahora pregunto una vez más cómo sucede esto (...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 33).

Otro problema de la definición ostensiva es que el significado de un nombre parece no guardar tanta relación con el objeto referente como el que el Wittgenstein del *Tractatus* creía; lo decisivo para determinar el significado no es la referencia a la cosa, es la relación de la palabra con el sistema del lenguaje, su uso en él.

Ahora bien, es evidente que la oración ‘[La espada] Nothung tiene un tajo afilado’ tiene sentido tanto si Nothung está aún entera como si está ya destrozada. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 39)

(...) –Es importante hacer constar que la palabra ‘significado’ se usa ilícitamente cuando se designa con ella la cosa que ‘corresponde’ a la palabra. Esto es confundir el significado del nombre con el portador del nombre. Cuando el Sr. N.N. muere, se dice que muere el portador del nombre, no que muere el significado del nombre(...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 40)

La conceptualización del lenguaje como actividad lleva a Wittgenstein a considerar una multiplicidad de funciones o usos del lenguaje. En consonancia con ello desarrollará sus nociones de “juegos de lenguaje”, “gramática” o “forma de vida”, entre otras; igualmente, realizará una importante revisión de los verbos psicológicos – analizándolos en términos de sus gramáticas- y defenderá que todo lenguaje posible es un lenguaje público, lo cual queda recogido en su “argumento contra el lenguaje privado”.

1. 2. Juegos de Lenguaje (*Sprachspiele*).

La noción wittgensteiniana de juego de lenguaje (*Sprachspiel*) se enmarca dentro de una concepción pragmática del lenguaje, donde el significado de una palabra o expresión viene dado por cómo tal palabra o tal proposición es empleada en el lenguaje o en la corriente de actividad en que éste aparece inserto, respectivamente (Garver, 1980). La noción de juego de lenguaje es, en su base, una analogía⁵³ entre éste y lo que en nuestro lenguaje cotidiano entendemos por ‘juegos’. Tal analogía se revela fructífera para el análisis del lenguaje –no ya sólo del lenguaje formal, sino también y principalmente del lenguaje ordinario- y ello porque lenguaje y juegos comparten algunas características; entre ellas, que ambos son actividad, que esta actividad está pautada –existen unas reglas del juego y una gramática del lenguaje- y que los elementos tanto del juego como del lenguaje van a recibir su significación por el cómo son usados en el lenguaje o en el juego. En general, podemos decir que es el contexto de actividad –social y regulada- en que se entremezclan el lenguaje y otras prácticas humanas lo que Wittgenstein denomina juego de lenguaje.

No obstante, la anterior aproximación a la noción de *Sprachspiel* puede precisarse mucho más aún, y ello es conveniente, puesto que se trata de una noción central en la filosofía wittgensteiniana, que el vienés emplea en distintas ocasiones (en las *Investigaciones Filosóficas* hasta en 98 ocasiones) y con diversos matices. Igualmente, y como han señalado Specht (1969), Black (1980), Kenny (1984), Arregui (1984) o López de Santa María (1986) –autores a los que seguiremos en nuestra exposición-, la analogía entre lenguaje y juegos puede rastrearse a lo largo de obra de Wittgenstein, comprobándose cómo el símil ‘lenguaje-juegos’ ha ido adquiriendo –conforme a la evolución del autor- nuevas connotaciones.

Como vector directriz, puede decirse que el recorrido por la historia del concepto “juegos de lenguaje” nos llevará desde una primera visión de los juegos centrada en sus aspectos formales –reglas que rigen el juego, sistemas de cálculo- hasta concepciones más amplias que llevan a incorporar la actividad práctica humana, evolución que es

⁵³ Otra interesante analogía wittgensteiniana es la que establece entre el ‘lenguaje’ y las ‘herramientas’. También aquí se revela una concepción pragmática del lenguaje, si bien presumiblemente en un sentido diferente al de los juegos de lenguaje, haciendo referencia al carácter instrumental o de utilidad –de ser herramienta- del lenguaje. Cf. Wittgenstein, L. 1988 [PU] §§ 11, 14-16, 23, 41-42, 54, 360.

paralela a la progresiva ampliación del concepto de “gramática” –según señala Black (1980)-.

En las conversaciones mantenidas con miembros del Círculo de Viena, especialmente con Schlick –recogidas por Waismann en *Ludwig Wittgenstein und der Wiener Kreis*- se llevan a cabo algunas comparaciones entre sistemas axiomáticos y el juego de ajedrez, que será tomado como ejemplo paradigmático de juego (Wittgenstein, 1967 [WWK], págs. 104,150-1, 163, 170):

“Lo que hay de verdad en el formalismo es que toda sintaxis se puede considerar como un sistema de reglas para un juego (...) No importa cómo sea un peón. Lo que importa mucho más es que la totalidad de las reglas del juego determina el lugar lógico de un peón. Un peón es una variable, como la x en lógica... Si usted me pregunta: ¿Dónde está la diferencia entre el ajedrez y la sintaxis del lenguaje?, yo le replico: Sólo en su aplicación...”(Wittgenstein, 1967 [WWK], pág.104, citado por Kenny, 1984 pág. 144)

Como puede apreciarse en la cita anterior, ya en esta época –años treinta⁵⁴- Wittgenstein lleva a cabo la analogía entre lenguaje y juegos. No obstante hay que precisar que su observación se centra en la sintaxis, a la que contempla igual que a un sistema formal, y esto no es trivial, dado que –según se pone de manifiesto en esta obra- lo esencial del juego, y análogamente del lenguaje, son las reglas que lo rigen. En otro orden de cosas, puede verse también prefigurada la noción de significado como lugar de un elemento dentro del lenguaje –o del juego, según se considere-, y puede contemplarse cómo este otro tópico wittgensteiniano aparece también referido a un lenguaje formalista. Más allá de estas y otras analogías similares entre la sintaxis del lenguaje y sistemas de reglas, como señala Kenny (1984), el Wittgenstein (1967) que nos llega gracias a las notas tomadas por Waismann carece aún de una noción general de los juegos de lenguaje y está aún lejos de considerar la multiplicidad de juegos posibles –cada uno con sus diferentes reglas, y su distinto nivel de formalidad en las mismas.

En las *Observaciones Filosóficas* (Wittgenstein, 1964) –y aunque aquí no aparece de forma explícita la expresión ‘juego de lenguaje’ (Kenny, 1984) – Black (1980) percibe una concepción de las reglas y gramática más amplia que lo estrictamente referente a la sintaxis. Para realizar esta afirmación se basa en la siguiente cita de Wittgenstein, que presagia una concepción amplia de cara a una futura teoría del

⁵⁴ Como recoge Specht (1969), en las *Wittgenstein's Lectures* de 1930-1931(Wittgenstein, 1954-1955) aparece una primera señal de la vinculación entre sentido y ‘juegos’ cuando el vienés afirma que decir que algo no tiene sentido significa que “esto no tiene sentido *en este juego particular*”. Aparece esbozada así la noción de juego como contexto de uso (Specht, 1969, pág. 40).

significado y menos estricta en lo referente a la visión de las reglas formales como lo esencial del lenguaje:

“Contaré cada hecho que sea una presuposición para que una sentencia tenga sentido como perteneciente al lenguaje” (Wittgenstein, 1964 [PB] § 45, pág. 78).

La *Gramática Filosófica* (1992a) representa un hito en la evolución de la expresión “juegos de lenguaje” (*Sprachspiele*), al ser en esta obra donde aparece por primera vez como tal (Arregui, 1984; López de Santa María, 1986). Es en esta obra donde Wittgenstein supera su anterior noción de “cálculo del lenguaje” y la sustituye por la de “juego”, yendo así más allá de la anterior comparación centrada en los usos matemáticos del lenguaje. Igualmente, podemos observar la mayor amplitud de esta analogía al tomar Wittgenstein como objeto de comparación con el lenguaje otros juegos más flexiblemente regulados, y no sólo el ajedrez con su sistema estricto de reglas (Kenny, 1984). Se encuentran también en esta obra dos ideas que Wittgenstein desarrollará en las *Investigaciones*, el hecho de la multiplicidad de “juegos de lenguaje” existentes y el hecho de que entre ellos existen “parecidos de familia” (Wittgenstein, 1992a [PG] págs. 127ss, 143, 229ss).

Al llegar al *Cuaderno Azul* (Wittgenstein, 1968a [CA] pág. 44), encontramos la noción de “juegos de lenguaje” como “formas primitivas de lenguaje” –entre ellas, aquellas que son características en la adquisición del lenguaje en la infancia-, sentido que Wittgenstein conservará en las *Investigaciones*. Estos lenguajes primitivos constituyen la base sobre la que se edifican lenguajes más complejos al añadirse nuevas formas de praxis lingüística. En la otra obra de carácter preliminar a las *Investigaciones*, el *Cuaderno Marrón*, se introduce la caracterización de los “juegos de lenguaje” como unidades funcionales -episodios comunicativos acabados- (Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 115) que componen la totalidad del lenguaje. En esta época Wittgenstein considera ya una gran variedad de “juegos de lenguaje” y aplicaciones de este concepto (Wittgenstein, 1968a [CM] págs. 99 ss).

En las *Investigaciones Filosóficas*, Wittgenstein (1988) nos ofrece su elaboración más acabada de la analogía entre juegos y lenguaje. El símil es empleado en esta obra con una gran diversidad de matices y con diferentes propósitos, consolidándose como un elemento central en la filosofía del autor.

E. K. Specht (1969, págs. 42-47), en su obra *The Foundations of Wittgenstein's Late Philosophy*, ha extraído tres sentidos en los que Wittgenstein emplea la expresión “juego de lenguaje”:

- Como formas lingüísticas de carácter primitivo y simple, por ejemplo, el lenguaje de los albañiles recogido en el parágrafo 2 de las *Investigaciones* o los primeros usos lingüísticos con los que el niño empieza a emplear un lenguaje (Wittgenstein, 1988 [PU] § 5, 7):

(...) Imaginémonos un lenguaje para el que vale una descripción como la que ha dado Agustín: El lenguaje debe servir a la comunicación de un albañil A con su ayudante B. A construye un edificio con piedras de construcción; hay cubos, pilares, losas y vigas. B tiene que pasarle las piedras y justamente en el orden en que A las necesita. A este fin se sirven de un lenguaje que consta de las palabras: “cubo”, “pilar”, “losa”, “viga”. A las grita –B le lleva la piedra que ha aprendido a llevar a ese grito.– Concibe éste como un lenguaje primitivo completo. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 2)

(...) Disipa la niebla estudiar los fenómenos del lenguaje en géneros primitivos de su empleo en los que se puede dominar con la vista claramente la finalidad y el funcionamiento de las palabras.

El niño emplea esas formas primitivas de lenguaje cuando aprende a hablar. El aprendizaje del lenguaje no es aquí una explicación, sino un adiestramiento. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 5)

(...) Podemos imaginarnos también que todo el proceso del uso de palabras en (2) es uno de esos juegos por medio de los cuales aprenden los niños su lengua materna. Llamaré a estos juegos “juegos de lenguaje” y hablaré a veces de un lenguaje primitivo como un juego de lenguaje (...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 7).

- Lenguaje ordinario y actividades y realizaciones que constituyen un entramado (Wittgenstein, 1988 [PU] § 7), donde se resalta el carácter contextual del significado y su inserción en patrones de actividad lingüística y extralingüística.

(...) Llamaré también “juego de lenguaje” al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretelado (Wittgenstein, 1988 [PU] § 7).

- Sistemas lingüísticos parciales, mini-lenguajes, entidades funcionales⁵⁵ o contextos que forman parte de un todo orgánico, esto es, los distintos juegos que

⁵⁵ Specht propone una aclaradora analogía: “Los juegos de lenguaje individuales corresponden a los diferentes sistemas funcionales de un organismo: circulación, respiración, el órgano de la vista, etc. Ahora, lo decisivo es que, aunque pueden distinguirse diferentes momentos en un sistema funcional orgánico, p. ej. células individuales, grupos de células, la interacción de estos grupos de células, etc., no pueden existir independientemente del sistema funcional. Algo similar es verdad para los juegos de lenguaje; aquí también, diferentes momentos pueden ser distinguidos: los signos lingüísticos individuales, las reglas para el uso de signos lingüísticos, las actividades que están indisolublemente vinculadas con el uso. Naturalmente, palabras individuales o proposiciones pueden ser aisladas del juego de lenguaje para determinados propósitos y ser examinadas separadamente; pero al hacer esto no debe olvidarse que un símbolo lingüístico deriva su ‘vida’ de su conexión con todos los otros momentos del juego de lenguaje” (Specht, 1969 pág. 54).

constituyen el lenguaje ordinario. En este sentido, los juegos de lenguaje son como las fibras que se entrelazan para componer una cuerda (Wittgenstein, 1988 [PU] § § 65- 67). Hay que precisar que si se consideran los juegos de lenguaje como sistemas parciales, esto debe hacerse sólo en el sentido de que son parte de nuestro lenguaje ordinario, y no en el sentido de que sean sistemas incompletos. Para Wittgenstein, como han señalado Prades y Sanfelix (1990) un juego de lenguaje puede ser inteligible con relativa independencia del resto de actividad lingüística, en función del conocimiento de sus reglas gramaticales peculiares, y, así considerados, son autosuficientes (Wittgenstein, 1992a [PG] págs. 361ss; Wittgenstein, 1997 [Z] § 320).

En PU § 23, Wittgenstein nos ofrece algunos ejemplos de juegos de lenguaje, considerados en este sentido:

Dar órdenes y actuar siguiendo órdenes; Describir un objeto por su apariencia o por sus medidas; Fabricar un objeto de acuerdo con una descripción (dibujo); Relatar un suceso; Hacer conjeturas sobre el suceso; Formar y comprobar una hipótesis; Presentar los resultados de un experimento mediante tablas y diagramas; Inventar una historia y leerla; Actuar en teatro; Cantar a coro; Adivinar acertijos; Hacer un chiste, contarlo; Resolver un problema de aritmética aplicada; Traducir de un lenguaje a otro; Suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar (Wittgenstein, 1988 [PU] § 23).

Encontramos en distintos momentos de las *Investigaciones*, entre ellos en el recién aludido párrafo 23, otra idea central en la caracterización que Wittgenstein realiza sobre los juegos de lenguaje, el hecho de que –al igual que ocurre con los juegos de otro tipo- los juegos que constituyen nuestro lenguaje son múltiples (Wittgenstein, 1988 [PU] § § 23, 24). Las palabras que componen el lenguaje son empleadas de formas diversas, participan en variados juegos y están sujetos a la peculiar gramática de cada uno de éstos, aunque no siempre nos demos cuenta de ello.

No somos conscientes de la indescriptible diversidad de todos los juegos de lenguaje cotidianos porque los vestidos de nuestro lenguaje los igualan a todos (Wittgenstein, 1988 [PU], pág. 513).

Pero esta diversidad no implica el que, por el hecho de que a todos los llamemos “juegos de lenguaje” tengan que compartir alguna propiedad en común que nos haga agruparlos bajo tal denominación. Wittgenstein incorpora aquí la noción de “parecidos de familia” (*Familienähnlichkeiten*)⁵⁶.

⁵⁶ Este concepto wittgensteiniano ha sido aplicado al campo de la psicología cognitiva, concretamente a la temática de las “categorías”, por Rosch y Mervis (1975).

Aquí topamos con la gran cuestión que yace tras todas estas consideraciones.- Pues podría objetarse ahora “¡Tú cortas por lo fácil! Hablas de todos los juegos de lenguaje posibles, pero no has dicho en ninguna parte qué es lo esencial de un juego de lenguaje y, por tanto, del lenguaje. Qué es común a todos esos procesos y los convierte en lenguaje, o en partes del lenguaje. Te ahorras, pues, justamente la parte de la investigación que te ha dado en su tiempo los mayores quebraderos de cabeza, a saber, la tocante a la *forma general de la proposición* y del lenguaje.”

Y eso es verdad.- 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” (...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 65).

En el párrafo 66 de las *Investigaciones*, Wittgenstein (1988) considera las distintas actividades a las que llamamos “juegos”. Así, existen juegos de tablero, de cartas, de pelota; juegos que se practican con otros o en solitario; juegos en los que se gana o pierde y en los que no; juegos que son entretenidos y otros a los que no podríamos llamar así; juegos de habilidad y de suerte... en suma, el autor observa en aquello a lo que llamamos “juegos” un entramado de parecidos pero sin que exista un rasgo definitorio o propiedad compartida.

No puedo caracterizar mejor esos parecidos que con la expresión “parecidos de familia”; pues es así como se superponen y entrecruzan los diversos parecidos que se dan entre los miembros de una familia: estatura, facciones, color de los ojos, andares, temperamento, etc., etc.- Y diré: los juegos componen una familia. (...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 67)

Otra característica de nuestro lenguaje, señalada por Wittgenstein, es el dinamismo de los juegos, como señala en el párrafo 18 o en el 23 de las *Investigaciones*:

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 (Wittgenstein, 1988 [PU] § 18)

¿Pero cuantos géneros de oraciones hay? ¿Acaso aserción, pregunta y orden?- Hay *innumerables* géneros: innumerables géneros diferentes de empleo de todo lo que llamamos “signos”, “palabras”, “oraciones”. Y esta multiplicidad no es algo fijo, dado de una vez por todas; sino que nuevos tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje, como podemos decir, nacen y otros envejecen y se olvidan. (Una *figura aproximada* de ello pueden dárnosla los cambios de la matemática.) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 23)

López de Santa María (1986) ha señalado que la multiplicidad y el dinamismo de los juegos de lenguaje están en función de las necesidades humanas, lo cual parece una interpretación plausible, si consideramos que Wittgenstein ofrece una visión pragmática del lenguaje, situándolo en el mismo nivel de cualquier otro tipo de actividad de la especie humana (Wittgenstein, 1988 [PU] § 25).

Podríamos decir que los tres sentidos de la expresión “juegos de lenguaje” descritos por Specht (1969), a los que nos hemos referido anteriormente, así como las

características que hemos venido señalando a propósito de la analogía entre lenguaje y juegos, constituyen los matices a tener en cuenta para una posible delimitación del concepto; pero cabe aún preguntarse cómo emplea Wittgenstein estos “juegos de lenguaje” en las *Investigaciones* (p.ej. para qué crea esa expresión, cómo se relaciona con otras nociones de su obra... en suma, cuál es el papel del elemento “juego de lenguaje” en el “juego de Wittgenstein”), que es algo que, por otra parte, va a constituir el significado de tal expresión –coherentemente con la idea de que el significado de una palabra es su uso en un lenguaje-. La respuesta –al menos en parte- nos la ofrece el propio autor en el parágrafo 130 de las *Investigaciones*:

Nuestros claros y simples juegos de lenguaje no son estudios preparatorios para una futura reglamentación del lenguaje –como si fueran primeras aproximaciones, sin consideración de la fricción y resistencia del aire. Los juegos de lenguaje están más bien ahí como *objetos de comparación* que deben arrojar luz sobre las condiciones de nuestro lenguaje por vía de semejanza y desemejanza (Wittgenstein, 1988 [PU] § 130).

Wittgenstein por tanto emplea los juegos de lenguaje en un sentido que podríamos llamar metodológico (cf. Zeller, 1980)⁵⁷. Nuestro lenguaje está constituido por juegos múltiples y diversos, con diferentes elementos y diferente gramática, y a través de la comparación entre éstos se pretende aclarar el funcionamiento de nuestro lenguaje. En este sentido, los juegos de lenguaje son el instrumento que Wittgenstein va a utilizar para desarrollar su idea de la filosofía como “terapia” (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 90, 133, 255, 309), desenmascarando los usos incorrectos del lenguaje que están en la base de la confusión filosófica⁵⁸. De esta manera, el concepto de juego de lenguaje sirve a Wittgenstein para analizar los diferentes usos de éste y desenmascarar lo que considera “el embrujo de nuestro entendimiento por medio de nuestro lenguaje” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 109). Tal confusión⁵⁹ se produce al tomar una palabra que participa en un “juego de lenguaje” y usarla de forma no adecuada, aplicándole las

⁵⁷ El Wittgenstein de las *Investigaciones* considera una pluralidad de métodos (Wittgenstein, 1988 [PU] § 133). Según nos señala Garth Hallett (1977 pág. 233) haciéndose eco de Cavell (1968), estos son: imaginar o considerar juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 2, 48), encontrar e inventar casos intermedios (Wittgenstein, 1988 [PU] § 122), inventar una historia natural ficticia (Wittgenstein, 1988 [PU], pág. 523), investigar una expresión mediante la investigación de una expresión relacionada gramaticalmente (Wittgenstein, 1968a [CA] págs. 27 ss).

⁵⁸ Este afán por aclarar la confusión está presente ya desde el *Tractatus* donde afirma que la tarea de la filosofía es “la clarificación de los pensamientos” (Wittgenstein, 1987 [TLP] prop. 4.112).

⁵⁹ Este tema es de gran relevancia para el ámbito de la Psicología, donde según Wittgenstein “existen métodos experimentales y *confusión conceptual*” (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 525).

reglas de otro juego. La confusión conceptual es una confusión de juegos. Y esta extrapolación incorrecta, Wittgenstein nos refiere⁶⁰, se produce porque somos engañados por las analogías superficiales o de forma entre los juegos que son confundidos, no viendo claramente cuál es el uso o función de las palabras en cada uno de ellos (Arregui, 1984; Kenny, 1984). La forma en que se manifiesta la confusión o la falta de comprensión es la de no saber continuar el juego, no saber salir del atolladero (Wittgenstein, 1988 [PU] §123).

Hasta el momento se han señalado algunas de las características de los “juegos de lenguaje”, y hemos planteado cómo se integra este concepto en el proyecto general de la obra wittgensteiniana, pero nuestra explicación no quedaría completa sin poner todo lo anterior en relación con otros elementos que integran la teoría wittgensteiniana y que completan –a grandes líneas- la analogía con los juegos: la idea de que –al igual que los juegos tienen reglas- los juegos de lenguaje se sujetan a una gramática, y el hecho de que tanto juegos como “juegos de lenguaje” son actividad pública, lo que nos llevará al tema de la crítica a los llamados “lenguajes privados”. Finalmente, también habremos de registrar el hecho de que “hablar el lenguaje” es lo característico de la “forma de vida” de nuestra especie.

1. 3. La Gramática y “seguir una regla”.

La analogía entre el lenguaje y los juegos lleva a Wittgenstein a señalar otra de las características que tienen en común: el hecho de que uno y otros son actividad socialmente pautada o reglada. Tanto en un caso como en otro, los participantes en un juego o los hablantes de un lenguaje deben observar una serie de reglas del juego, que en el caso del lenguaje son las reglas de la gramática.

Como se ha señalado anteriormente siguiendo a Black (1980), se observa en la obra de Wittgenstein cómo la noción de gramática pasa desde una consideración estricta de lo que constituyen reglas del juego hasta alcanzar en los últimos escritos un carácter amplio e inclusivo. Max Black (1980) ha diferenciado dos tipos de reglas: constitutivas y pragmáticas. Las reglas constitutivas en un juego son aquellas que no se refieren a los participantes, sino que hacen referencia a los elementos del juego y sus relaciones formalmente (por ejemplo, en el ajedrez, las piezas y los movimientos permitidos para

⁶⁰ Cf. en Wittgenstein, 1988 [PU] § 90; Wittgenstein, 1992a [PG] págs. 379-381; Wittgenstein, 1968a [CA] págs. 80, 88.

cada una). Reglas pragmáticas son las que atañen a los participantes (por ejemplo, decidir quién mueve primero, que cada uno de los participantes mueve alternativamente, la regla de ‘pieza tocada pieza movida’, etc.). Derivada de esta diferenciación de reglas, Black (1980) va a señalar dos posibles descripciones de un juego o de una práctica social en general: una descripción formal, estrecha, en la que sólo se consideran reglas constitutivas, y una descripción amplia, en la que entran las reglas constitutivas, pragmáticas, e incluso el fondo cultural en que ocurren las interacciones. Aplicado esto al lenguaje, en una formulación restrictiva de la gramática, sólo se consideran las reglas constitutivas que rigen el juego de lenguaje, dejándose fuera a los participantes; se obtiene de este modo un sistema formal de normas, similar a otros sistemas axiomáticos (lógica, matemáticas, reglas de los movimientos en ajedrez, etc.) Esta gramática restrictivamente considerada es la que encontramos en *Ludwig Wittgenstein und der Wiener Kreis* (de 1929-1932) (Wittgenstein, 1967), donde se considera la sintaxis como sistema formal (Black, 1980) o en las *Wittgenstein's Lectures* de Cambridge (años 1930-1932) (Wittgenstein, 1980b), donde la gramática se contempla como reglas para combinar símbolos con sentido (Wittgenstein 1980b [WLC] págs. 46-7, citado por López de Santa María 1984, pág.114) y que perdura –ya con matices- en la *Gramática Filosófica* (Kenny, 1984). En formulaciones posteriores, Wittgenstein incluye bajo la denominación de gramática no sólo las reglas constitutivas formales, sino también las reglas pragmáticas, aquellas que atañen al patrón de actividad de los participantes en el juego. Consecuentemente, en las *Investigaciones Filosóficas* se incorporan los aspectos no verbales y el contexto de actividad en que se usan las palabras. Wittgenstein mantiene aquí una concepción amplia de la gramática, que llegará a su máxima expresión en su última obra, *Sobre la Certeza* (Wittgenstein, 1995), donde el autor señala que existen proposiciones –las “sentencias de sentido común” no fundamentables de Moore (1925, 1939)⁶¹- que han de ser aceptadas, ya que sobre el acuerdo en ellas descansa la posibilidad de nuestra gramática. Como señala Black (1980), Wittgenstein incorpora de este modo el ‘background’ cultural que es preciso para sostener las interacciones del juego.

⁶¹ Son éstas proposiciones como ‘Tengo dos manos’, ‘En el momento presente hay un cuerpo humano vivo que es *mío*’, ‘La Tierra existía antes de que yo naciese’, etc. de las que Wittgenstein dice que no tiene cabido la duda, puesto que sería un sinsentido cuestionarlas, p. ej. no sabríamos decir qué sentido tiene en condiciones normales que alguien se cuestionase si está o no vivo.

Así, podemos afirmar con López de Santa María (1986) que Wittgenstein, en sus conceptualizaciones más acabadas, emplea la palabra ‘gramática’ en un sentido que implica aspectos tanto lingüísticos como extralingüísticos.

- Aspectos lingüísticos: la semántica, que en Wittgenstein se vincula a las reglas para el uso de los signos.
- Aspectos extralingüísticos: el contexto de actividad no lingüística en que se usa un término.

López de Santa María (1986), recogiendo lo afirmado por autores como Specht (1969) o Hacker (1975) diferencia dos sentidos en el uso que Wittgenstein hace del término gramática: en un sentido normativo, la gramática es el *corpus* de normas que debemos observar en el empleo del lenguaje y, a la vez, en un sentido descriptivo/científico, el estudio de la gramática nos permite conocer el funcionamiento del lenguaje. Garth Hallett (1977, pág. 424) pone de manifiesto la misma idea afirmando que “la palabra gramática tiene dos sentidos, el estudio y el objeto”. La gramática, como conjunto de normas que rigen el uso de la palabra, también nos expresa lo que ésta es⁶²:

La *esencia* se expresa en la gramática (Wittgenstein, 1988 [PU] § 371)

Qué clase de objeto es algo, lo dice la gramática (Wittgenstein, 1988 [PU] § 373)

Respecto a la gramática como estudio, encontramos en el *Cuaderno Marrón* una interesante propuesta: Wittgenstein se plantea a qué llamamos una regla y nos hará notar que el método para estudiar las reglas no es decir “lo que es una regla” sino observar las aplicaciones de la palabra ‘regla’, dar aplicaciones de la palabras “expresión de una regla” (Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 134). Y éste es precisamente el método que el vienes seguirá luego en las *Investigaciones*. Como el propio Wittgenstein afirma, el método de estudio de la gramática es puramente descriptivo:

La gramática no dice cómo tiene que estar construido el lenguaje para que cumpla su propósito, para que influya en los seres humanos de tal y cual manera. Sólo describe el uso de los signos, pero no lo explica en modo alguno (Wittgenstein, 1988 [PU] § 496).

Wittgenstein distinguirá entre una gramática superficial y una profunda. La gramática superficial de una palabra es aquella que rige el modo de usar una palabra en

⁶² Más adelante –en el apartado titulado “Ontología implícita y Weltbild”, se analizará, de la mano de Wittgenstein y Quine, el tema de cómo nuestra gramática configura nuestra visión del mundo en cuanto a su ontología.

una frase, esto es, hace referencia a aspectos directamente percibidos por el oído (Wittgenstein, 1988 [PU] § 664), mientras que en la gramática profunda se capta el sentido que “se halla muy atrás en el transfondo” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 422) y vendría dada por el uso de la palabra en el juego de lenguaje.

En el uso de una palabra se podría distinguir una “gramática superficial” de una “gramática profunda”. Lo que se nos impone de manera inmediata en el uso de una palabra es su modo de uso en la *construcción de la proposición*, la parte de su uso –podría decirse- que se puede percibir con el oído.- Y ahora compárese la gramática profunda de las palabras “querer decir”, por ejemplo, con lo que su gramática superficial nos haría suponer. No es de extrañar que nos sea difícil orientarnos. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 664)

Nuestro autor analiza en algunos pasajes –no siempre claros- de las *Investigaciones* algunos ejemplos de confusión entre juegos de lenguaje, generada por una similitud formal –con base en un parecido de sus gramáticas superficiales respectivas- que nos esconde el verdadero uso de una palabra en el juego de lenguaje.

(...) Pero, cómo –¿acaso no puedo decir “Con ‘abracadabra’ quiero decir dolor de muelas”? Claro que sí; pero esto es una definición; no es una descripción de lo que ocurre en mí al proferir la palabra (Wittgenstein, 1988 [PU] § 665).

¿Es correcto que alguien diga: “Cuando te di esta regla, quería decir que en tal caso debías...”? ¿Incluso si, al darle la regla, no pensaba en absoluto en ese caso? Claro que es correcto. “Querer decir” no significaba precisamente: pensar en ello. Pero la pregunta ahora es: ¿Cómo podemos juzgar si alguien quiso decir eso?-Por ejemplo, que dominaba una determinada técnica de la aritmética y del álgebra, y le dio a otro las instrucciones usuales para desarrollar una serie, sería un criterio del tipo requerido (Wittgenstein, 1988 [PU] § 692).

Así, Wittgenstein nos alerta del peligro de quedar confundidos por la forma de expresión superficial de un término si no atendemos a su gramática profunda, esto es, a cómo se usa realmente el término en cada juego. Para ello, considera el caso de una misma expresión, “*querer decir*”. Lo que puede confundirnos aquí es la palabra “querer”, que interviene en diferentes juegos –se usa de diferente manera- pero con una misma gramática superficial –igualmente percibida por el oído en los diferentes casos-. En el ejemplo anterior del párrafo 665 de las *Investigaciones*, el autor muestra cómo frecuentemente tendemos a considerar la expresión “*querer decir*” como la descripción de un estado mental –confundidos por la gramática superficial de *querer*- cuando, si atendemos a cómo realmente es usada –gramática profunda- nos vemos obligados a admitir que al proferir ‘Con abracadabra quiero decir dolor de muelas’ lo que se hace es establecer una definición para la palabra ‘abracadabra’. La confusión se produce al creer que al proferir ‘quiero’ estamos describiendo un estado mental, cuando en realidad ‘quiero decir’ cumple la función de definir. El caso del párrafo 692 de las

Investigaciones es similar: en él se ejemplifica una confusión entre ‘querer decir’ y ‘pensar’. La palabra ‘querer’ no implica aquí que necesariamente haya tenido que haber un evento cognitivo, como por ejemplo el ‘pensar’. ‘Quería decir’ se usa aquí para indicar simplemente que se dieron unas instrucciones usuales para que alguien hiciese algo. Nuevamente, no es aquí un supuesto estado mental el que da significado a la expresión, aunque esta pudiera ser la apariencia, sino que su gramática profunda nos revela un uso bien distinto.

En suma, lo anterior viene a reforzar la idea wittgensteiniana de que el sentido de un término viene dado por cómo se usa, por su papel en los juegos en que participa, para conocer lo cual es preciso atender a las reglas a que está sujeto, a su gramática.

Hasta el momento hemos hablado de la gramática como conjunto de reglas o sistema normativo que rige el lenguaje, ahora bien, cabe preguntarse qué entiende Wittgenstein por “reglas”, y ésta es una cuestión de gran importancia, porque la caracterización que se haga de ellas –y de cómo se sigue una regla- viene a ser una caracterización de la visión wittgensteiniana del lenguaje. La respuesta la encontramos en los párrafos 142 al 242 de las *Investigaciones*, donde se analiza la noción de “regla”, análisis que –como hemos avanzado- se lleva a cabo desde una consideración pragmática del significado.

El hecho de la existencia de reglas en el lenguaje es una condición necesaria para la propia existencia de éste, dado que si no se estableciera cuál es el uso de un término y, concretamente, la forma correcta e incorrecta de aplicarlo nuestro lenguaje se tornaría en algo arbitrario y sin sentido. Siguiendo a Prades Celma y Sanfélix Vidarte (1990 pág. 135), podemos decir que para Wittgenstein las reglas establecen una “relación interna”⁶³ entre el significado de una palabra y su uso prescrito en un juego de lenguaje en el que participa.

Ahora bien, la noción de regla nos plantea algunas cuestiones, entre ellas, la de la justificación de las reglas, de dónde proviene su carácter normativo, cómo la regla determina si se ha seguido o no, o la cuestión de la generalidad de aplicación de la regla a partir de ejemplos concretos; cuestiones que Wittgenstein tratará de aclarar.

En los párrafos 143 al 184 de las *Investigaciones* se critica la postura que sostiene que lo que posibilita que la regla sea seguida es el comprender su significado,

⁶³ Una relación interna es aquella en la que se puede afirmar que “es impensable que estos dos objetos no estuvieran en esta relación” (Wittgenstein, 1987 [TLP] prop. 4.123, citado por Garth Hallett, 1977 pág. 698).

entendida esta comprensión como un estado o un proceso mental. Wittgenstein analiza la gramática de este tipo de verbos (comprender, entender, significar), llegando a la conclusión de que no tienen los rasgos de los procesos mentales (entre cuyas características están el tener una duración en el tiempo, inicio y fin, y poder ser interrumpidos) ni de los estados mentales genuinos (caracterizados por tener una “duración genuina”, además de por estar “completos” desde el principio), sino que más bien estos verbos indican una capacidad o disposición. Comprender una palabra es dominar una técnica o tener una habilidad. Como se afirma –ya lo reflejamos anteriormente- en la *Gramática Filosófica* (Wittgenstein, 1992a [PG] págs. 83ss) la comprensión de una palabra es saber aplicarla, usarla correctamente. Y esta capacidad o habilidad se caracteriza por estar completa desde el principio -una vez que se ha adquirido- y por necesitar hacerse consciente y actualizarse en un acto que la pone de manifiesto. Por otra parte, el criterio que nos indica si alguien comprende algo no es otro que un criterio conductual: saber hacer algo.

Wittgenstein, en los párrafos del 185 al 242 de las *Investigaciones*, critica la concepción mentalista de las reglas, esto es, la idea de que nuestras reglas reciban su sentido del hecho de que exista una “regla-en-sí”, abstracta, y que se contraponen a cualquier expresión empírica de ella, pero que las mentes de los hombres conocen. Esta concepción mentalista pretende ser una explicación de la relación entre una regla y sus aplicaciones, trata de fundamentar cómo a partir de ejemplos y casos concretos llegamos a una formulación general de la regla, o al contrario, cómo sabemos aplicar una regla en unas circunstancias particulares. La explicación mentalista presupone que, puesto que una regla tiene múltiples aplicaciones en cada situación concreta que se considere, existe una “interpretación última” para esa regla, que determina su sentido y aplicación en esos casos empíricos. La crítica wittgensteiniana puede resumirse en dos puntos: primero, no podemos justificar el seguimiento de una regla –su sentido- apelando a otra regla (aunque ésta sea una regla abstracta, general, etc.) y ello porque aquí queda el problema como se tomó al inicio, encontrándonos ante una nueva regla para la que no sabemos explicar cómo se derivan de ella sus aplicaciones; segundo, como Wittgenstein afirma en el párrafo 201 de las *Investigaciones*, “interpretar una regla” no es otra cosa que sustituir la expresión de una regla por otra, quedando aquí cualquier interpretación “suspendida en el aire junto con lo que interpreta” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 198), y por tanto, quedando sin justificar cómo la regla determina sus aplicaciones.

Wittgenstein, finalmente, nos dirá que la coincidencia en la aplicación de una regla es -en definitiva- algo injustificable. Como Kenny (1984) ha puesto de manifiesto, podríamos buscar una razón para justificar una acción y para ello apelar a una regla, pero siendo coherentes esto nos debería llevar a un proceso interminable de buscar otra regla que justifique cada nueva regla que vayamos poniendo en juego, hasta que nos vemos retrotraídos a algún tipo de razón primitiva no razonada. Ésta es la posición de Wittgenstein:

Seguir una regla es análogo a: obedecer una orden. Se nos adiestra para ello y se reacciona a ella de determinada manera. ¿Pero qué pasa si uno reacciona así y el otro de otra manera a la orden y al adiestramiento? ¿Quién está en lo correcto?

Imagínate que llegas como explorador a un país desconocido con un lenguaje que te es totalmente extraño. ¿Bajo qué circunstancias dirías que la gente de allí da órdenes, entiende órdenes, obedece, se rebela contra órdenes, etc.?

El modo de actuar humano común es el sistema de referencia por medio del cual interpretamos un lenguaje extraño. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 206)

Cabe detenernos un momento y poner en relación el párrafo anterior con otros textos de Wittgenstein que nos ofrecen información complementaria. En última instancia, lo que se está afirmando en este párrafo 206 de las *Investigaciones* es que la posibilidad de existencia de reglas nos remite a la presencia de reacciones primitivas humanas que se producen ante determinados estímulos (incluido el adiestramiento social), a un modo de actuar humano común o a una práctica, tema éste que enlaza con el de la “forma de vida”.

En este sentido, las reglas son necesariamente públicas, implican una concordancia en las prácticas (Wittgenstein, 1988 [PU] § 241).

¿Es lo que llamamos “seguir una regla” algo que pudiera hacer sólo *un* hombre sólo *una* vez en la vida?- Y esta es naturalmente una anotación sobre la *gramática* de la expresión “seguir una regla”.

No puede haber sólo una única vez que un hombre siga una regla. No puede haber sólo una única vez en que se haga un informe, se dé una orden, o se la entienda, etc.-Seguir una regla, hacer un informe, dar una orden, jugar una partida de ajedrez son costumbres (usos, instituciones).

Entender una oración significa entender un lenguaje. Entender un lenguaje significa dominar una técnica (Wittgenstein, 1988 [PU] § 199).

Por tanto ‘seguir la regla’ es una práctica. Y *creer* seguir la regla no es seguir la regla. Y por tanto no se puede seguir ‘privadamente’ la regla, porque de lo contrario creer seguir la regla sería lo mismo que seguir la regla. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 202)

En otra de sus obras, *Zettel*, Wittgenstein (1997) incide sobre el carácter no fundamentable de nuestros juegos de lenguaje y en la idea de lo primario es la actividad (formas de reaccionar, instinto) compartida por los seres humanos.

No puedo describir la forma (en general) en que ha de usarse una regla como no sea enseñando, entrenando en el uso de la regla. (Wittgenstein, 1997 [Z] § 318)

Propiamente quiero decir que los escrúpulos del pensar comienzan con el instinto (allí tienen sus raíces). O bien: el juego de lenguaje no tiene su origen en la reflexión. La reflexión es una parte del juego de lenguaje. Y el concepto, por lo mismo, está en el juego de lenguaje como en su casa. (Wittgenstein, 1997 [Z] § 391)

El fundamento de cualquier explicación está en el entrenamiento. (Los educadores deberían recordar esto.) (Wittgenstein, L, 1997 [Z] § 419)

Supongamos que alguien explica cómo aprende un niño el uso de la palabra "dolor" de esta manera: si el niño se conduce en tal o cual forma en determinadas ocasiones, pienso que siente lo que siento yo en los mismos casos; y si es así, el niño asocia la palabra con su sentimiento y emplea ésta cuando el sentimiento se produce otra vez. -¿Qué explica esta explicación? Preguntémosnos: ¿Qué tipo de ignorancia elimina? -Estar seguro de que otra persona siente dolor, dudar de que lo sienta y cosas por el estilo son otros tantos modos naturales, instintivos de conducta para con las otras personas, y nuestro lenguaje es únicamente un auxiliar y una extensión de esta conducta. Nuestro juego de lenguaje es una extensión de la conducta primitiva. (Pues nuestro juego de lenguaje es conducta.) (Instinto.) (Wittgenstein, 1997 [Z] § 545)⁶⁴

Finalmente, cabría preguntarse cómo entiende Wittgenstein el “adiestramiento” o “entrenamiento”. Ello aparece reflejado en los *Cuadernos Azul y Marrón*: “empleo la palabra entrenamiento en un sentido estrictamente análogo a cuando hablamos de un animal siendo enseñado a hacer ciertas cosas” (Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 111).

Se ha contemplado hasta el momento el carácter no fundamentado -en última instancia- de la gramática, Wittgenstein dirá también que la gramática en este sentido es “arbitraria”⁶⁵:

⁶⁴ El hecho de que Wittgenstein considere el lenguaje como instinto no es incompatible ni con la definición del significado de una palabra como su uso, ni con la idea de que se necesitan criterios externos para aprender el significado de los términos de nuestro lenguaje. Según nos señala Garver (1990) Wittgenstein entronca el lenguaje dentro de las funciones naturales de la especie humana. Pero afirmar tal cosa, o afirmar que el lenguaje es instinto, es una tesis que está en otro plano diferente al plano de la semántica, donde se trata el tema del significado como uso. W.V. Quine también hace de lo conductual el centro de su semántica, aunque acepta igualmente algún componente instintivo en el lenguaje (cf. Bustos Guadaño, 1987) En este sentido, a partir de estos dos autores podría llevarse a cabo una reconceptualización de la polémica Chomsky vs. Skinner (cf. Chomsky et al. 1977). Véase también más adelante en el apartado dedicado a la “Forma de vida”.

⁶⁵ Ahora bien, hemos de prevenir posibles interpretaciones incorrectas. Bloor (2000, pág. 6) confunde el pragmatismo Wittgensteiniano con el irracionalismo. Decir que para el vienés la realidad es irracional – como plantea el sociólogo de Edimburgo- es producto de una lectura equivocada, además de suponer una generalización exagerada. Bloor fundamenta su posición en una interpretación errónea del parágrafo 74 de *Remarks on the Foundations of Mathematics* (Wittgenstein, 1956), donde atribuye a Wittgenstein una defensa del irracionalismo. En realidad Wittgenstein lo que está diciendo es que en todo intento de justificación llegamos a un punto en el que la cadena de razones tiene un fin, y que es en ese momento cuando sólo cabe decir “así es cómo actuamos”. Esta es una idea recurrente en la obra de Wittgenstein (cfr. Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 189, 212; Wittgenstein, (1956) [RFM] pág. 98; Wittgenstein, 1988 [PU] § 654 y pág. 461) Bloor ha confundido aquí dos conceptos: irracionalidad y carencia de fundamentos (*groundless*). La racionalidad tiene lugar en el juego de lenguaje (Wittgenstein, 1997 [Z] § 391) e implica la posibilidad de dar fundamentos o razones del tipo apropiado, dentro y en función del juego de lenguaje, y según lo que se considere en ese juego una razón convincente. Así, la racionalidad de un movimiento en un juego requiere la aportación de argumentos que lo justifiquen. Imaginemos algunos casos: “ ‘A’

A las reglas de la gramática se las puede llamar “arbitrarias”, si con ello se quiere decir que el propósito de la gramática es sólo el mismo que el del lenguaje.(...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 497)

¿Por qué no llamo a las reglas de cocina arbitrarias, y por qué estoy tentado a llamar arbitrarias a las reglas de la gramática? Porque 'cocinar' se define por un propósito, en tanto que 'hablar' no. A esto obedece que el uso del lenguaje sea autónomo, en cierto sentido en que no pueden serlo cocinar y lavar. Quien se guía, cuando cocina, por reglas distintas de las correctas, cocina mal; pero quien se guía por reglas distintas de las que son propias del ajedrez, juega un juego diferente; y quien se guía por reglas gramaticales distintas de tales o cuales, no por eso dice algo incorrecto, sino que habla de otra cosa. (Wittgenstein, 1997 [Z] § 320)

La gramática como tal no se define por un propósito externo que ésta persiga, y en este sentido podemos decir que no hay nada más allá de la gramática que pueda indicar o sirva como criterio de su corrección o incorrección y ello porque, por una parte, la gramática de los juegos de lenguaje es precisamente el marco dentro del cual lo correcto y lo incorrecto tienen cabida, y por otra parte, porque la gramática y los juegos desde la perspectiva wittgensteiniana forman sistemas autónomos (las reglas definen el juego y si éstas cambian también lo hace el juego). Cabe establecer aquí una precisión, señalada por López de Santa María (1986): las reglas son arbitrarias (no justificables) en

ejecuta un movimiento en el juego del ajedrez y ‘B’ le pide que de razones que justifique su movimiento, a lo que ‘A’ responde que con ese movimiento pretende reducir la movilidad de la figura ‘reina’ de su oponente; ‘C’ saluda con un extraño gesto a una persona y ‘D’ le pregunta el porqué hace tal gesto, a lo que el primero responde “pertenezco a tal tribu urbana”; ‘E’ afirma que la respuesta a un problema matemático es “ $x = 5$ ” y ‘F’ le pide que razone su respuesta, ante lo cual ‘E’ le muestra las operaciones matemáticas que lo llevan del enunciado del problema a su solución. En todos estos casos: 1) la persona que trata de demostrar la racionalidad de su conducta lo hace dentro de un marco gramatical (las reglas ajedrecísticas, las normas de una “tribu”, los procedimientos matemáticos...); 2) lo que cuenta como razón convincente y válida en cada juego está establecido en términos del propio juego (a veces se apela a una regla, a veces a otro movimiento del juego regido por reglas); 3) las reglas del juego son intersubjetivas, han de ser aceptadas por todos los participantes, y consecuentemente, la racionalidad es pública; 4) las reglas no se autojustifican, sino que es la praxis la que las constituye como tales.

Imaginemos que seguimos preguntando –en cadena– por las justificaciones: “¿por qué has movido esa pieza en el ajedrez?” “¿por qué persigues reducir la movilidad de la ‘reina’?” “¿por qué en el ajedrez se persigue dar jaque mate?” ... finalmente, nos veríamos a responder algo así como “simplemente son las reglas del juego, es así como actuamos al jugarlo”. Llegado un punto, no podemos seguir dando razones. Pero respecto a este punto, digamos que no es que se pase de la racionalidad a la irracionalidad, sino que hablar de racionalidad/ irracionalidad carece de sentido puesto que estamos fuera del juego del lenguaje (Cfr. Wittgenstein, L. 1995 [OC] § 559). Para hablar de racionalidad/ irracionalidad necesitamos que se haya establecido un marco gramatical, y este hecho hace que respecto de este marco gramatical en sí no sea posible decir que algo sea racional o no. El marco mismo es carente de fundamento (*groundless*) –a no ser que lo englobásemos en un marco normativo más amplio respecto del cual decidiéramos sobre la racionalidad de sus normas, si bien en última instancia es la praxis lo que nos encontramos. Cuando consideramos un juego de lenguaje en concreto, nos vemos obligados a detenernos en la cadena de justificaciones en algún momento y pasar a la mera descripción (p. ej. la descripción de las normas del ajedrez). Pero no por ello el juego se torna irracional, por ejemplo, nadie diría que una partida de ajedrez correctamente desarrollada es irracional, así como tampoco tendría sentido decir que las reglas del ajedrez son racionales o irracionales, simplemente, son las que son y definen el juego.

En ningún sentido esto implica, como parece sugerir Bloor al sostener que la realidad es irracional, que en los juegos que jugamos “todo vale” –véase Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 199, 202, 241 sobre la naturaleza intersubjetiva de las reglas y en contra de la arbitrariedad subjetivista– o que no puedan ser valorados desde una racionalidad axiológica.

sí mismas, pero una vez establecidas han de ser aceptadas por los participantes del juego, esto es, su aplicación no es arbitraria. La gramática de seguir una regla implica este uso constante, el funcionamiento del lenguaje se basa en el acuerdo en la obediencia a reglas de aplicación repetida (Wittgenstein, 1988 [PU] § 240; Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 131ss).

Concluyamos este apartado haciéndonos eco de la precisión que realiza Max Black (1980) al afirmar que distinguir entre reglas constitutivas y pragmáticas puede resultar engañoso: “todas las reglas son reglas de conducta” (Black, 1980 pág. 329). En suma, una concepción inclusiva de la gramática nos lleva a considerar las reglas no en abstracto o como entidades ideales, sino indisolublemente unidas a la praxis. Incluso los más estrictos formalismos, como la lógica y la matemática, son ejemplos de conducta verbal susceptibles de ser explicados de la misma forma que otros juegos de lenguaje más laxamente regulados⁶⁶.

⁶⁶ Un intento de conceptualización en este sentido es el que lleva a cabo B.F. Skinner (1981) en su obra *Conducta Verbal*.

1. 4. El argumento contra el lenguaje privado: carácter público del significado.

1.4.1. Concepto y elementos del lenguaje privado.

En los párrafos del 243 al 363 de las *Investigaciones* – donde fija Kenny (1984) el argumento wittgensteiniano contra el lenguaje privado- encontramos, por una parte, una continuación de la crítica del autor a las concepciones que basan el significado en una definición ostensiva –específicamente aplicada al caso de los términos de sensaciones- y por otra parte, una crítica a la concepción mentalista de los términos psicológicos –esto es, aquella que sostiene que términos como “dolor”, y otros referentes a otras sensaciones o realidades “psicológicas”- sean tomados como descripciones de procesos mentales ocultos y sólo accesibles mediante la autoobservación introspectiva. Esta argumentación resulta sólo inteligible desde la consideración del significado como ‘uso’ de los términos en un lenguaje, de ahí que podamos decir que Wittgenstein nos ofrece en ella un análisis de la gramática de términos psicológicos, atendiendo, por tanto, a cómo funcionan los ‘términos de sensaciones’ en el lenguaje. El resultado de esta argumentación crítica deviene relevante por cuanto supone la introducción del elemento social (público)⁶⁷ y pragmático como condición de posibilidad de cualquier lenguaje, a la vez que una superación de cierta concepción dualista de la psicología, en la que se considera que los términos mentales son de naturaleza diferente a los demás.

Digámoslo ya, Wittgenstein nos explica qué entiende por lenguaje privado en el párrafo 243 de las *Investigaciones Filosóficas*:

(...) Las palabras de este lenguaje deben referirse a lo que sólo puede ser conocido por el hablante, a sus sensaciones inmediatas, privadas. Otro no puede, por tanto, entender este lenguaje. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 243)

⁶⁷ También Quine afirmará: “Porque el lenguaje es social y así depende para su desarrollo de la referencia intersubjetiva” (Quine, 1951 y 1961 pág. 21).

En los párrafos siguientes a éste, nuestro autor lleva a cabo un desglose de la anterior definición, centrándose en dos cuestiones:

- ¿Qué significa la expresión “referirse a” en la definición?, es decir, ¿en qué sentido las palabras de un lenguaje privado se refieren a las sensaciones? (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 244- 245)
- ¿Qué significado tiene el término “privado” en la definición de tal lenguaje? ¿En qué medida o en qué sentidos puede decirse que las sensaciones son privadas? (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 246- 255)

Siguiendo a comentaristas como Kenny (1984), Arregui (1984) o López de Santa María (1986), podemos analizar las características y elementos que son definitorios de un lenguaje privado -y que Wittgenstein (1988) va a someter a crítica- a partir de respuesta a las anteriores preguntas, lo cual nos dará la estructura proposicional que está presente en este tipo de lenguaje:

1. *Privacidad semántica*: los términos de un lenguaje privado adquieren su significado mediante una definición ostensiva privada, esto es, se establece una conexión privada entre el nombre y la sensación, un “nombramiento”, “anotación” o “señalamiento” de la misma (Wittgenstein, 1988 [PU] § 257, § 258).

Imaginemos este caso. Quiero llevar un diario sobre la aparición de una determinada sensación. Con ese fin la asocio con el signo “S” y en un calendario escribo este signo por cada día que tengo la sensación. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 258)

Consecuencia de lo anterior, podemos decir que:

- 1.1. Nadie más que el sujeto que realiza tal definición ostensiva privada puede entender ese lenguaje privado.
- 1.2. Esta forma de definición abre las dudas acerca de si los ejemplares internos de sensación definidos ostensivamente por dos personas son realmente los mismos (Wittgenstein, 1968a [CA] págs. 93ss; Wittgenstein, 1988 [PU] § 272), esto es, entramos en el escepticismo sobre los conceptos de los otros (Wittgenstein, 1987 [TLP] prop. 6.51).

2. *Privacidad epistémica o tesis de la incomunicabilidad*: Wittgenstein nos expresa su formulación en el párrafo 246 de las *Investigaciones*:

(...) sólo yo puedo saber si realmente tengo un dolor; el otro sólo puede presumirlo (Wittgenstein, 1988 [PU] § 246)

Este tipo de privacidad hace referencia, por tanto, a la posibilidad de conocer el objeto de referencia del lenguaje privado –las “sensaciones privadas”– y a la posibilidad de comunicar este objeto a otra persona ajena al hablante del lenguaje privado. Podemos desglosar lo anterior en dos proposiciones:

- 2.1. Yo puedo saber que tengo un dolor.
- 2.2. Las demás personas no pueden saber que /si tengo un dolor.

3. *Privacidad óptica o tesis de la inalienabilidad*: la privacidad, entendida de esta manera, hace referencia a la posesión de las sensaciones privadas. Su formulación es expresada en el párrafo 253 de las *Investigaciones*:

“Otro no puede tener mis dolores”.(...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 253)

1.4.2. La crítica de Wittgenstein al lenguaje privado.

La crítica wittgensteiniana va dirigida, en líneas generales, a dos errores que cometen aquellos que sostienen la posibilidad de un lenguaje privado, uno sobre la naturaleza del lenguaje y otro sobre la de la experiencia (Kenny, 1984):

- Acerca de la naturaleza del lenguaje: considerar que las palabras adquieren su significado mediante definición ostensiva.
- Acerca de la experiencia: considerarla privada.

1.4.2.1. Crítica a la privacidad semántica.

La crítica de Wittgenstein a la posibilidad de que exista un lenguaje cuyos términos se refieran a sensaciones inmediatas que hayan sido nombradas por el sujeto mediante una definición ostensiva privada se basa en dos líneas de argumentación (López de Santa María, 1984): primero, Wittgenstein pone de

manifiesto la imposibilidad de que el significado de cualquier término –ya fuera “público” o “privado”- venga dada mediante la ostensión; en segundo lugar, muestra los problemas específicos que plantea la aplicación de la definición ostensiva en el caso del lenguaje referido a sensaciones.

A) *Argumento general contra la definición ostensiva.* (Wittgenstein, 1988 [PU] § 1, 26): Wittgenstein mantiene que la definición ostensiva es insuficiente para dar significado a una palabra, y ello por las siguientes razones:

- El juego nominativo es uno más entre otros muchos juegos de lenguaje. Como aparece en el *Cuaderno Azul*:

Nos encontramos con la dificultad de que para muchas palabras de nuestro lenguaje parece no haber definiciones ostensivas; por ejemplo, para palabras tales como “uno”, “número”, “no”, etc. (Wittgenstein, 1968a [CA] pág. 28)⁶⁸

Consecuentemente, no parece apropiado decir que el significado de una palabra, al menos en el caso de aquellas que no son nombres, provenga de una definición ostensiva.

- Incluso en el caso de los nombres, la definición ostensiva no resulta suficiente para explicar el significado de la palabra:
 - La definición ostensiva no basta para conocer el *significado* de la palabra: para que esto ocurra es preciso conocer las reglas del juego en que ésta se usa. Si mediante definición ostensiva se nos muestra el referente de un nombre, esto no es suficiente para conocer su significado. Como ilustración de este caso puede traerse a colación el juego de lenguaje entre dos albañiles expuesto en el párrafo 2⁶⁹ de las *Investigaciones*, donde se pone de manifiesto que el mero señalamiento del objeto “¡sillar!” no explicita el significado, sino que éste es fruto de

⁶⁸ Véase en Wittgenstein (1992a) [PG] pág. 127 la misma idea a propósito de palabras como “oh”, “hurra” o “hmm”. Allí nos dirá el vienés: “Pero ‘hmm’ no es el *nombre* de la duda”

⁶⁹ “(...) ‘A’ construye un edificio con piedras de construcción; hay cubos, pilares, losas y vigas. ‘B’ tiene que pasarle las piedras y justamente en el orden en que A las necesita. A este fin se sirven de un lenguaje que consta de las palabras: “cubo”, “pilar”, “losa”, “viga”. ‘A’ las grita –‘B’ le lleva la piedra que ha aprendido a llevar a ese grito.(...)” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 2)

que tal término está inserto en un juego o patrón de conducta (el albañil ‘B’ sabe que si oye a su compañero gritar “¡sillar!” ha de llevar el sillar al albañil ‘A’, que se lo ha pedido).

- La definición ostensiva no basta para conocer el *referente* de la palabra. Imaginemos que alguien dice “esto es tove” mientras señala un lápiz; podríamos interpretar la definición como “esto es un lápiz”, “esto es redondo”, “esto es madera”, etc. (Wittgenstein, 1968a [CA] pág. 28). En otro lugar, Wittgenstein nos propone un argumento similar: si quisiera enseñar a una persona el significado de “rojo” apuntando a un trozo de papel rojo, tal señalamiento no diferencia “rojo” de “papel” o “cuadrado” (Wittgenstein, 1992a [PG] págs. 113 ss).

Se observa, por tanto, que el mero hecho de nombrar no nos da el significado de la palabra, dado que no señala su uso. Como conclusión, Wittgenstein señala que la definición ostensiva sólo explica el significado de palabra, cuando ya está claro su papel, su uso, en el juego de lenguaje (Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 115; Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 30, 32):

Se podría, pues, decir: La definición ostensiva explica el uso -el significado- de la palabra cuando ya está claro qué papel debe jugar en general la palabra en el lenguaje. (...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 30)

Según lo señalado anteriormente, nombrar una sensación, por ejemplo un dolor, supone que previamente se ha establecido la gramática de esa palabra. Así lo pone de manifiesto Wittgenstein en el párrafo 257 de las *Investigaciones*:

(...) Cuando dice “Él ha dado un nombre a la sensación”, se olvida que ya tiene que haber muchos preparativos en el lenguaje para que el mero nombrar tenga sentido. Y cuando hablamos de que alguien da un nombre al dolor, lo que ya está preparado es la gramática de la palabra “dolor”; ella muestra el puesto en que se coloca la nueva palabra. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 257)

En otros lugares, Wittgenstein mantiene que dar un nombre, o explicar su significado, presupone un alto nivel de escenificación –colocar una palabra en todo el entramado de un juego- (cf. ejemplos en Wittgenstein, 1968a [CA] pág. 103 ss; Wittgenstein, 1988 [PU] § 288), siendo ésta posible en un lenguaje público pero no en uno privado.

Consecuentemente, la postura de Wittgenstein es la de considerar que el escepticismo a propósito de si los ejemplares definidos ostensivamente por dos personas son los mismos carece de sentido. El escéptico ha planteado una duda -¿es la sensación que yo llamo ‘X’ la misma que aquella que otra persona llama ‘X’?-, pero su duda parte de creer que define sus sensaciones ostensivamente, definición que Wittgenstein cree imposible. La pregunta del escéptico no tiene sentido porque se refiere a un sinsentido, a la definición ostensiva. Como ya venía afirmando el autor desde el *Tractatus* “sólo puede haber duda allí donde hay un problema, un problema sólo allí donde hay una respuesta, y una respuesta sólo allí donde algo puede ser dicho” (Wittgenstein, 1987 [TLP] prop. 6.51).

B) *Argumentos específicos contra la definición ostensiva en el lenguaje de términos de sensaciones.*

En el párrafo 258 de las *Investigaciones*, Wittgenstein propone un ejemplo en el que trata de esclarecer cómo podría ser que alguien tratase de definir ostensivamente una sensación privada, ejemplo que le sirve para poner al descubierto la imposibilidad de tal empresa.

Imaginemos un caso. Quiero llevar un diario acerca de la reaparición de una determinada sensación. Para ello la asocio con el signo S y apunto este signo en un calendario cada día que tengo la sensación. Quiero indicar en primer lugar que no se puede dar una definición del signo. ¡Pero yo sí puedo dármele a mí mismo como una especie de definición ostensiva! ¿Cómo? ¿Puedo acaso señalar esta sensación? No en el sentido ordinario. Pero pronuncio, o escribo el signo, concentrando mi atención sobre la sensación; la señalo, por tanto, interiormente (Wittgenstein, 1988 [PU] § 258)

Se trata por tanto de un diario en el que la persona asocia la presencia de la sensación al símbolo ‘S’, siendo esencial que este signo no pueda ser formulado o definido en términos de nuestro lenguaje público, y por tanto, no podría darse una definición verbal de ‘S’. Para que realmente sea un lenguaje privado debe estar definido sólo para la persona mediante una definición ostensiva privada (experimentación de la sensación y producción del signo: imprimir la conexión en mí mismo, como se muestra en el párrafo 258 de las *Investigaciones*). Y esto no puede ser otra cosa que recordar la conexión correcta en el futuro.

Algunos autores han interpretado este punto como un pretendido escepticismo de Wittgenstein respecto de la memoria, sin embargo Kenny (1984) propone una

interpretación diferente; para él, Wittgenstein no se refiere a la falibilidad de la memoria sino a la imposibilidad de conocer lo que se significa con ‘S’ (es la del vienés una tesis de semántica filosófica, no neuropsicológica). Kenny plantea que el núcleo de argumentación reside aquí en la respuesta a una pregunta sobre el significado (no sobre la memoria): “la próxima vez que yo llame ‘S’ a algo, ¿cómo sabré lo que significo con ‘S’?” (Kenny, 1984 pág. 170). Tal vez alguien podría pensar que lo sabría porque guarda en su mente una especie de “diccionario mental” de recuerdos, en el que a cada nombre de sensación (a ‘S’, ‘T’, etc.) le corresponde el recuerdo de tal sensación. Según Kenny, ésta es idea que Wittgenstein critica en el párrafo 265 de las *Investigaciones*, la imposibilidad de apelar con corrección a un “diccionario mental” de recuerdos. Puede resultar clarificador seguir el detallado análisis que Kenny lleva a cabo de este párrafo (Kenny, 1984 pág 171):

1. Quiero justificar el llamar ‘S’ a una sensación privada. Me planteo: “¿Puedo llamar ‘S’ a esta sensación que tengo ahora?” “¿Es esta sensación esa a la que llamé ‘S’ anteriormente?”
2. Para ello, apelo a una tabla mental en la que hay registrados recuerdos de objetos privados de varios tipos en correlación con símbolos (Wittgenstein, 1997 [Z] §§ 546-8, 552)
3. Cuando quiera usar (consultar) esta tabla debo estar seguro de que despierto el ejemplar de recuerdo que corresponde a ‘S’ y no el que corresponde a otro símbolo, por ejemplo, ‘T’.
4. La tabla está en mi imaginación, no existiendo consulta real para ver el ejemplar que corresponde a ‘S’. Lo más que puedo hacer –y en esto consiste “consultar la tabla mental”- es recordar qué ejemplar corresponde a “S”, esto es, que yo recuerde lo que ‘S’ significa, el ejemplar que lleva asociado. Pero nos encontramos con que este recuerdo es precisamente el que se supone que la tabla confirma.

Por tanto, si apelase a un “diccionario” o “tabla mental” no podría comprobar la exactitud de los recuerdos. Para justificar mi uso de ‘S’ para nombrar una sensación necesitaría apelar a algo independiente, y no apelar dos veces al mismo recuerdo (Wittgenstein, 1988 [PU] §265).

La conclusión a que llega Wittgenstein es que una persona que tratase de llevar a cabo este diario privado carecería de *criterios* para establecer la conexión entre signo y sensación que se pretende en el párrafo 258 de las *Investigaciones*.

Existen tres modalidades de respuesta que podría darnos la persona del párrafo 258 si le interrogásemos sobre el significado del signo ‘S’ (Kenny, 1984; López de Santa María, 1986):

- ▶ La persona podría decir sin más: “Esto es S”. En este caso, no se trataría de una proposición descriptiva que sea susceptible de verdad o falsedad, ya que aquí lo que le da contenido a la proposición es también lo que le da su verdad (Kenny, 1984). Su verdad queda establecida en el hecho de nombrar ‘S’ a ‘esto’⁷⁰. Lo cual lleva a la arbitrariedad: “todo lo que me parezca correcto es correcto”.
- ▶ Podría ser que la persona apelase a un recuerdo privado de la sensación. Para ello debería evocarse el recuerdo correcto, pero ¿podría evocarse un recuerdo falso? Caben dos opciones, que nos dejan en una situación paradójica:
 - Si no es así, ‘S’ significa cualquier recuerdo que surja en conexión con ‘S’ y de nuevo, todo lo que parece correcto lo es.
 - Si es posible evocar un recuerdo incorrecto, encontramos que la persona no sabe lo que quiere decir, no sabe el significado de ‘S’.
- ▶ Finalmente, podría emplearse un correlato público para “S” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 270). Wittgenstein imagina un caso como ejemplo el que cada vez que la persona tiene la sensación, un manómetro muestra que su presión sanguínea ha aumentado. Podrían darse dos situaciones en cuanto al empleo del correlato público y su relación con la identificación de la sensación:
 - Para el defensor del lenguaje privado la secuencia sería la siguiente: “tengo la sensación (objeto privado), identifico la sensación como ‘S’ (‘Esta sensación –privada- es S’), recuerdo que S significa o va asociada a un aumento de presión sanguínea y finalmente puedo observar en el

⁷⁰ Es el tipo de acto de habla que Searle (1976) denomina “declaraciones”, en ellos, el hecho de proferirlos es el que hace que lo enunciado y la realidad se correspondan. Por ejemplo, cuando alguien ‘ nombra ’ (presidente, caballero, etc.) a otra persona. Del mismo tipo serían ‘ declarar ’ (la guerra, culpable), ‘ bautizar ’, etc.

manómetro que la presión efectivamente se ha incrementado”. En esta primera situación resulta de interés el analizar qué pasa si se identifica equivocadamente la sensación, esto es, si la persona dice “S” pero la presión no aumenta. Cabrían darse dos respuestas para explicar esto, igualmente posibles: una, decir que se ha identificado mal la sensación; otra, decir que se ha recordado mal qué tipo de sensación se corresponde con un aumento de presión. De ahí que la hipótesis de una equivocación, sostiene Wittgenstein, es mera apariencia, quedando expuestos de nuevo a la arbitrariedad.

→ Otra posibilidad es que entendamos “identificar la sensación” como “identificarla como sensación de aumento de presión”. Pero en este caso “S” ya no es el nombre de un objeto privado, sino una palabra que pertenece a un lenguaje público, está definido por un criterio público.

Hasta aquí Wittgenstein ha analizado la expresión “referirse a” de la definición dada en el párrafo 243 de las *Investigaciones*, tomándola como conexión entre palabra y sensación llevada a cabo ostensivamente. Y se ha puesto de manifiesto la imposibilidad, primero, del aprendizaje del significado –en general- a partir de una definición ostensiva y después, de una realizar una definición ostensiva privada para las sensaciones. Tal nombramiento privado derivaría en arbitrariedad semántica.

1.4.2.2. Crítica a la privacidad epistémica o incomunicabilidad.

Como se ha expuesto anteriormente, la privacidad epistémica hace referencia a la propiedad que tiene un supuesto lenguaje privado de ser sus objetos de referencia tan sólo accesibles y cognoscibles para el sujeto poseedor de tal lenguaje. En este sentido, se puede hablar de privacidad epistémica en cuanto a la autoadscripción de sensaciones (sólo el propio sujeto sabe/ conoce sus sensaciones) y en cuanto a la alioadscripción de las mismas (nadie puede saber/ conocer las sensaciones de los demás, lo máximo que podría darse es una inferencia o suposición sobre el estado interno del otro) (Kenny, 1984; López de Santa María, 1986). Consecuentemente, diría el defensor del lenguaje privado, las sensaciones son incomunicables.

A) *Crítica a la autoadscripción*: Wittgenstein va a argumentar que la proposición “yo sé que tengo un dolor” se trata de una proposición sin sentido.

- “Sé que tengo un dolor” es una proposición con la que significamos simplemente “Tengo un dolor”. Wittgenstein tratará de demostrar que el “sé” de esta afirmación es superfluo y hace de ella una proposición sin sentido. El dolor no se puede dar sin ser conocido por la persona que lo tiene, esto es, alguien no podría tener un dolor y no saberlo. De ahí que podemos decir que “No sé que tengo un dolor” es una proposición sin sentido. Igualmente, puede decirse que “Sé que tengo un dolor” también es una proposición sin sentido, dado que si una proposición carece de sentido su negación también será una proposición carente de sentido. El conocer o el saber sólo se da allí donde es posible la ignorancia, donde se puede pasar de un estado de conocimiento a otro.
- Si preguntásemos a alguien cómo sabe que tiene un dolor, éste quedaría perplejo ante nuestra pregunta y tal vez exclamaría “¡porque lo tengo!” No tiene sentido tal pregunta, y ello porque carece de sentido decir que aprendemos o llegamos a saber o conocer las propias sensaciones. Simplemente las tenemos. Proferir “Tengo un dolor” no es la conclusión a la que una persona llega tras un proceso de auto-observación introspectiva, no es una resultante de ninguna acción que el sujeto haya llevado a cabo para salir de su ignorancia acerca de “tener o no tener un dolor”. Mi dolor, como dice Wittgenstein, no lo identifico mediante criterios; expresarlo –por ejemplo, diciendo que lo tengo- es el comienzo del juego de lenguaje y no su fin (Wittgenstein, 1988 [PU] § 290)
- En la gramática de ‘saber’ va presupuesta la posibilidad de dudar acerca de aquello que se dice conocer. Sin embargo, aquí nuevamente nos encontramos con que en el caso del dolor la posibilidad de duda queda excluida. No tiene sentido decir de una persona que duda de si tiene un dolor, lo que hace a su vez que no tenga sentido afirmar (o negar) que se sabe que se tiene un dolor (Wittgenstein, 1988 [PU] § 288). Como ha señalado Kenny (1984), allí donde carece de sentido la duda no siempre se da la certeza. En otras palabras, no siempre que la duda no tiene cabida en el

juego, tiene sentido decir que “sé que”. En este caso, tal salto de la duda a la certeza supone una confusión entre una proposición empleada en sentido gramatical (‘no tiene sentido la duda en este juego’, ‘no tiene sentido la duda respecto de la sensación de dolor’) y otra con sentido empírico (‘sé que...’) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 251).

B) *Crítica a la alioadscripción* (“los demás no pueden conocer mi dolor ni yo el de los demás”). Según Wittgenstein se trata de una tesis falsa, donde se confunde la posesión del dolor con su conocimiento.

- En primer lugar Wittgenstein aprecia que en este caso se produce una confusión entre inalienabilidad e incomunicabilidad, en la suposición de que para conocer un dolor es necesario tenerlo: como uno no puede tener el dolor de otro –se dice- uno no puede conocer tampoco el dolor de los demás. Si al afirmar que no se puede conocer el dolor de otra persona lo que se está manteniendo es que esto resulta lógicamente imposible, lo que se está afirmando es que “Conozco el dolor de otro” no tiene sentido. Consecuentemente, podría decirse que “No conozco el dolor de otro” carece también de sentido.
- Cuando alguien dice que no podemos conocer el dolor de otra persona frecuentemente se aduce como justificación para tal afirmación la idea de que la otra persona podría estar simulando el dolor, esto es, podría no tener un dolor cuando manifiesta que sí lo tiene. Wittgenstein nos dirá que esto es hacer una generalización partiendo de un limitado número de casos, tomándose la parte por el todo: que a veces se simule o se oculte el dolor no implica que siempre se haga. Incluso podrían citarse algunos casos en los que la acusación de simulación resulta inviable: el dolor en un bebé (Wittgenstein, [PU] §249), en animales (Wittgenstein, 1988 [PU] § 250), o el dolor de un hombre que grita envuelto en llamas (López de Santa María, 1984).

1.4.2.3. Crítica a la privacidad óptica o inalienabilidad.

Se plantea en este punto una cuestión referente a los criterios de identidad del dolor, formulada expresamente: ¿cuál es el criterio de identidad al referirnos a “el mismo dolor que otro” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 253) cuando se afirma que “Sólo yo puedo tener mis dolores”?

Wittgenstein, según nos llega a través de Kenny (1984 págs.167-168), razona como sigue. Si la intensidad y localización de un dolor es idéntica en dos personas, ¿puede decirse que sienten el mismo dolor? Sí, aunque el escéptico podría replicar que se trata de un dolor sentido en sitios análogos de dos cuerpos distintos y que por tanto la localización no es en ambas sensaciones la misma. Incluso contando con esa objeción podría imaginarse un caso en que dos personas sintiesen dolor en el mismo lugar físico, es el caso de los siameses, que Wittgenstein señala como ejemplo. Aún así, el escéptico podría replicar que se trata del dolor de dos personas diferentes. Pero si aceptamos tal objeción estamos considerando al poseedor del dolor como una característica del propio dolor. Visto así, “Sólo yo puedo sentir mis dolores” sería un enunciado gramatical, que señala una relación entre el sujeto “yo” y el posesivo “mis”⁷¹. Este enunciado gramatical no dice nada acerca del dolor y por tanto no es un enunciado empírico, como pretende el escéptico. Con este mismo sentido gramatical existen otras muchas proposiciones en las que se vinculan ‘yo’-‘mis’ y por tanto, la proposición “Sólo yo tengo mis dolores” no tendría una cualidad especial que la diferencie de otras proposiciones no referidas a sensaciones (“Sólo yo tengo mis estornudos” o “Sólo yo tengo mis sonrojos”, ponen como ejemplos Kenny, 1984 y López de Santa María, 1986). Como ha señalado Kenny, esta inalienabilidad “no hace de las sensaciones algo más privado que la conducta” (Kenny, 1984, pág. 168).

⁷¹ Wittgenstein lo señala así: “La proposición ‘las sensaciones son privadas’ es comparable a: ‘Los solitarios los juega uno solo’ ” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 248).

1.4.3. Tesis wittgensteinianas sobre el lenguaje de las sensaciones.

Como alternativa al lenguaje privado, Wittgenstein va a proponer sus propias tesis acerca del lenguaje de las sensaciones:

A) *Acerca del aprendizaje de los nombres de sensaciones:*

- El significado de un término viene dado por su papel en el juego de lenguaje, consecuentemente, el poder emplear un término requiere el ser adiestrado *en su uso*.
- En el caso de los nombres de sensaciones, éstos se aprenden en relación con su contexto: las expresiones naturales de dolor conectadas con la sensación. Para Wittgenstein, las palabras reemplazan a la expresión natural de dolor y así, cuando el niño se lastima, primero llora –expresión natural-, luego incorpora exclamaciones que los adultos le han enseñado contingentemente cuando han observado la expresión natural de dolor en el niño, y finalmente incorpora oraciones que pueden emplearse en lugar de la expresión natural (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 244, 256-7, 271, 245; Wittgenstein, 1968b [NFL] págs. 295, 296, 301).
- Sin *criterios externos* de conducta no tendríamos ningún uso para la expresión “dolor”: es esencial al juego de lenguaje con la palabra dolor el hecho de que haya expresiones conductuales del dolor (Wittgenstein, 1968b [NFL] págs. 286, 290; Wittgenstein, 1988 [PU] §281, §304). Sin embargo, la palabra “dolor” no significa “conducta de dolor” (p. ej. llanto), no describe la expresión natural de dolor, sino que la sustituye, ocupa su lugar (Wittgenstein, 1988 [PU] § 244).
- Para garantizar la no-arbitrariedad de un lenguaje es preciso contar con *criterios públicos* independientes del sujeto.

B) *Acerca de la posibilidad de **conocimiento** de las sensaciones:*

- El conocimiento, la ignorancia y la duda quedan fuera del juego de lenguaje de “tengo una sensación” (en primera persona)⁷². No ocurre así a propósito de la tercera persona (se puede dudar, o conocer, o ignorar si/ que una persona tiene un dolor)⁷³
- La proposición “tengo un dolor” tiene dos usos posibles:
 - a) Un uso primario como *expresión* de dolor.
 - b) Un uso como *descripción o información* sobre el estado de conciencia del sujeto que la enuncia, pero con un carácter especial que la diferencia radicalmente de otros usos descriptivos (p. ej. del describir una habitación). Tal carácter especial viene dado por ser “Tengo un dolor” a la vez un criterio para determinar el estado de conciencia y una información, de ahí que en este caso la verdad de la descripción coincida con su veracidad.
- Es un hecho que todos experimentamos en nuestra vida ordinaria (donde usamos el lenguaje en un sentido no filosófico) que podemos decir que los demás saben cuando tengo un dolor u otra sensación (Wittgenstein, 1968b [NFL] pág. 318).
- Es igualmente correcto afirmar “Yo sé cuando tengo un dolor” (en primera persona) si se considera tal proposición en sentido gramatical, indicando que “carece de sentido dudar de si tengo un dolor” (Wittgenstein, 1988 [PU] §247), pero es incorrecto si se toma en sentido empírico (al menos en contextos no extraordinarios).

⁷² Esto va a marcar el que Wittgenstein se oponga al método introspeccionista. Las proposiciones en primera persona referentes a sensaciones no son “conocimiento”, sino expresión. Cuando expresamos una sensación (p. ej. “Me duele una muela”), no *describimos* o *representamos* nuestro estado psicológico, interno o mental, sino que simplemente usamos palabras -como usamos también otras formas de expresión de sensaciones (llanto, tocar la zona dolorida, etc.)- dentro de un juego de lenguaje que tiene sus peculiaridades.

⁷³ Esto es, las sensaciones de otras personas, manifestadas a través de su conducta, se convierten así en materia de conocimiento.

C) *Acerca de la **identidad** de sensaciones:*

- El único sentido en que pueden considerarse privadas las sensaciones es en el de que podemos mantenerlas en secreto u ocultarlas, lo cual no las hace más privadas en sentido epistemológico u ontológico que la conducta (Wittgenstein, 1968b [*NFL*] pág. 292). Simplemente, el poder quedar ocultas es parte del juego con ellas, como otros juegos tienen sus características peculiares.

En suma, el argumento wittgensteiniano contra el lenguaje privado representa un sagaz análisis de la gramática de los términos psicológicos referentes a sensaciones y de las confusiones conceptuales que de su uso descuidado se han derivado. En él, Wittgenstein realiza interesantes y sugestivas aportaciones sobre temas como la posibilidad de conocer tales sensaciones ‘privadas’ (observaciones epistemológicas), sobre su ontología, y sobre cómo adquirimos el ‘lenguaje de las sensaciones’. Conclusión de su análisis es la no diferenciación entre los términos ‘internos psicológicos’ y otros términos; todos pertenecen a un lenguaje público, y – recordemos- el lenguaje de lo interno sólo es posible con criterios externos (conductuales). Wittgenstein da un vuelco aquí a toda la tradición dualista que mantenía la separación de dos tipos de realidad: mente y conducta. Tal giro no puede dejar indiferente a nuestra Ciencia, la Psicología.

El argumento contra el lenguaje privado: cuadro-resumen.

Estructura proposicional del lenguaje privado		Crítica de Wittgenstein	Conceptualización alternativa
<p><i>Privacidad semántica</i></p> <p>(El sujeto realiza una definición ostensiva privada que da significado a los términos de sensaciones)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo el sujeto que realiza la definición ostensiva privada puede entender el lenguaje privado. • Escepticismo sobre los conceptos de otros. ¿Son los mismos? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Insuficiencia de la definición ostensiva para dar significado a una palabra. ▶ Problemas de la definición ostensiva privada: <ul style="list-style-type: none"> → Imposibilidad de existencia de criterios externos de justificación para el significado. → Arbitrariedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ El significado de una palabra es su uso en el juego de lenguaje. ❑ El lenguaje de dolor reemplaza a las expresiones naturales de dolor y se aprende en conexión con ellas. ❑ Necesidad de criterios externos para hablar de los fenómenos ‘internos’. ❑ Necesidad de criterios públicos externos al sujeto.
<p><i>Privacidad epistémica (incomunicabilidad)</i></p> <p>(Posibilidad de conocer y comunicar el objeto de referencia del lenguaje privado, la sensación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Yo puedo saber que tengo un dolor”. • “Los demás no pueden saber que/ si tengo un dolor”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Crítica a la autoadscripción: <ul style="list-style-type: none"> → “Sé que tengo un dolor” es una proposición sin sentido. ▶ Crítica a la alioadscripción: <ul style="list-style-type: none"> → Confunde ‘conocer’ la sensación con ‘tenerla’. → Casos en que la simulación es inviable: bebés, animales, etc. → En la vida cotidiana los demás saben que/si tengo un dolor. 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Rechazo de la introspección en favor de la observación conductual. ❑ Usos de “Tengo un dolor”: expresión de dolor, y con matices, descripción estado de conciencia. ❑ Se puede conocer la sensación de otra persona mediante los elementos observables del juego: conductas, contextos, etc.
<p><i>Privacidad óptica (inalienabilidad)</i></p> <p>(Posesión de las sensaciones privadas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Sólo yo puedo tener mis dolores”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Se toma una proposición gramatical que vincula ‘yo’-‘mis’ como si fuese una proposición empírica. 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Las sensaciones pueden mantenerse en secreto, pero esto es sólo una característica de este juego. ‘Mis’ sensaciones no son más privadas que otras cosas o respuestas ‘mías’.

1. 5. La adquisición de los juegos de lenguaje.

Los aspectos pragmáticos y (psico-)sociales presentes en la obra de Wittgenstein alcanzan una clara expresión cuando el vienés hace referencia –nuevamente, no de una forma sistemática, sino en observaciones diseminadas a lo largo de su obra- al modo en que adquirimos nuestros juegos de lenguaje. En este sentido, vamos a resaltar –principalmente aportando los textos en que se apoya nuestra lectura- tres supuestos en los que se basaría una pretendida “teoría del aprendizaje wittgensteiniana”:

- a. En la base de la adquisición de los juegos de lenguaje puede rastrearse la presencia de elementos conductuales primitivos, instintivos.
- b. En el proceso de aprendizaje de los juegos de lenguaje, se sigue un vector que va desde los elementos más pragmáticos y conductuales a los más cognitivos.
- c. En el proceso de aprendizaje de los juegos de lenguaje, se sigue un vector que va desde lo público a lo privado.

Veamos cómo estas tres ideas aparecen en la obra de Wittgenstein.

Respecto de la primera de ellas, digamos que, en numerosas ocasiones, el pensador austriaco hace referencia a un tipo de comportamiento pre-lingüístico de carácter instintivo, a algo animal, a reacciones primitivas, etc. Malcolm (1991) ha denominado a esto “conducta instintiva”, en el sentido de que son comportamientos inmediatos, previos a todo razonamiento, y en los que no interviene aún la duda (cf. Wittgenstein, 1976 [*C&E*], donde se analiza el “reaccionar –instintivamente- a una causa”)

Estas “conductas instintivas” o “reacciones primitivas” son la base de la adquisición posterior de los juegos de lenguaje, que se montan sobre ellas.

El origen y la forma primitiva del juego de lenguaje es una reacción; sólo a partir de esto pueden crecer las formas más complicadas. El lenguaje –quiero decir- es un refinamiento, en el principio era la acción”. (Wittgenstein, 1978 [*VB*] pág. 65, citado en Malcolm, 1991 pág. 28)

¿Pero qué quiere decir aquí [en referencia a la reacción de atender a la parte afectada cuando uno mismo u otro sufre dolor] palabra ‘primitivo’? Sin duda que este tipo de conducta es prelingüístico: que un juego se basa en él, que es el prototipo de un modo de pensar y no el resultado de pensar. (Wittgenstein, 1997 [*Z*] § 541)

Nuestro juego de lenguaje es una extensión de la conducta primitiva. (Pues nuestro juego de lenguaje es conducta.) (Instinto) (Wittgenstein, 1997 [*Z*] § 545).

La propia posibilidad del establecimiento de un lenguaje radicaría en estas “conductas instintivas”, ya que son conductas comunes a la humanidad, propias de nuestra forma de vida, entendida en un sentido natural. Recordemos que todo lenguaje ha de ser un lenguaje público, en el sentido de que ha de estar necesariamente sometido a las reglas de una comunidad de hablantes; así pues, estas primeras regularidades en la conducta humana son las que posibilitan el posterior engranaje de la gramática de juegos de lenguaje complejos.

Propiamente quiero decir que los escrúpulos del pensar comienzan con el instinto (allí tienen sus raíces). O bien: el juego de lenguaje no tiene su origen en la reflexión. La reflexión es una parte del juego de lenguaje. Y el concepto, por lo mismo, está en el juego de lenguaje como en su casa. (Wittgenstein, 1997 [Z] § 391)

El lenguaje no ha surgido de un razonamiento. (Wittgenstein, 1995[OC] § 475)

Ahora bien, me gustaría considerar tal seguridad no como algo parecido a la precipitación o a la superficialidad, sino como (una) forma de vida (...). (Wittgenstein, 1995[OC] § 358)

Pero ello significa que quiero considerarlo como algo que yace más allá de lo justificado y de lo injustificado; como, por decirlo de algún modo, algo animal. (Wittgenstein, 1995[OC] § 359)

Respecto del proceso de adquisición de los juegos de lenguaje, hemos señalado que, para Wittgenstein, éste se fundamenta primeramente en aspectos conductuales, en la praxis, y que los aspectos de índole más cognitiva (como la explicación de reglas) intervienen más adelante, puesto que precisamente la reflexión, el pensamiento verbal, etc. implica ya el dominar algunos juegos de lenguaje. Así, Wittgenstein mantiene que lo primero en el aprendizaje es el entrenamiento, el adiestramiento –entendido a la manera conductista skinneriana-, y lo que llamamos el “aprendizaje vicario”, la observación.

El niño aprende este lenguaje de los mayores entrenándose en su uso. Estoy utilizando la palabra “entrenar” de un modo estrictamente análogo a cuando hablamos de que se está entrenando a un animal para hacer ciertas cosas. Se hace por medio del ejemplo, la recompensa, el castigo y similares. (Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 111)

El fundamento de cualquier explicación está en el entrenamiento (Wittgenstein, 1997 [Z] § 419)

El niño emplea esas formas primitivas de lenguaje cuando empieza a hablar. El aprendizaje del lenguaje no es aquí una explicación, sino un adiestramiento. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 5)

Puede también imaginarse que alguien haya aprendido el juego sin aprender las reglas o sin formularlas. Quizás ha aprendido primero observando juegos de tablero muy simples y ha progresado a otros cada vez más complicados (...) Considera aún este caso: Le explico a alguien el ajedrez; y comienzo señalando una pieza y diciendo: ‘Éste es el rey. Puede moverse así y así, etc., etc.’ –En este caso diremos: Las palabras ‘Éste es el rey’ (o ‘Ésta se llama rey’) son una explicación de la palabra sólo si el aprendiz ya ‘sabe lo que es una pieza del juego’. Es decir, si ya ha jugado otros juegos o ha observado ‘con comprensión’ el juego de otros (...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 31)

Habría de decir que el niño aprende a reaccionar de tal manera y tal otra; y, al hacerlo así, todavía no sabe nada. El saber sólo comienza en un nivel posterior. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 538)

Las reglas no son suficientes para establecer una práctica; también necesitamos ejemplos. Nuestras reglas dejan alternativas abiertas y la práctica debe hablar por sí misma. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 139)

Finalmente, hemos señalado que otro vector en la adquisición de los juegos de lenguaje es el que va de lo público a lo privado. Ya hemos analizado, al hablar del argumento wittgensteiniano contra el lenguaje privado, que la posibilidad de la existencia de cualquier lenguaje radica en que éste sea público, lo que previene contra la arbitrariedad semántica. De ahí extraíamos una importante conclusión: incluso los términos que se refieren a ‘lo interno’ o ‘lo privado’ han de constituirse en un lenguaje público, y así, decíamos con Wittgenstein que “un ‘proceso interno’ necesita criterios externos” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 580). Veamos ahora cómo esta idea se hace palpable en el aprendizaje:

Las palabras se conectan con la expresión primitiva, natural, de la sensación y se ponen en su lugar. Un niño se ha lastimado y grita; luego los adultos le hablan y le enseñan exclamaciones y más tarde oraciones. Ellos le enseñan al niño una nueva conducta de dolor. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 244)

¿Cómo sería si los hombres no manifestasen su dolor (no gimiesen, no contrajesen el rostro, etc.)? Entonces no se le podría enseñar a un niño el uso de la expresión ‘dolor de muelas’ (...). (Wittgenstein, 1988 [PU] § 257)

En suma, en la teoría wittgensteiniana se combinan, en lo referente a la adquisición de los juegos de lenguaje, elementos instintivos y aprendizaje, entendido éste similarmente a la manera en que lo hace el conductismo skinneriano, y siguiendo dos vectores: de lo externo a lo ‘interno’, y de la acción a la cognición.

1. 6. El concepto wittgensteiniano de Forma de Vida (*Lebensform*).

Qué sea lo que quiso decir Wittgenstein con la noción de “forma de vida” (*Lebensform*⁷⁴) es un tema controvertido entre los intérpretes de su obra. La aparición de esta expresión en ella es escasa: tan sólo cinco veces en las *Investigaciones*⁷⁵ y cuatro veces más en otros escritos⁷⁶, que no obstante han sido suficientes para provocar un extenso debate acerca del sentido en que Wittgenstein la emplea y acerca de su relación con otras nociones, especialmente la de “juegos de lenguaje” o la de gramática (por ejemplo, cf. Black, 1980). En cualquier caso, podemos afirmar con Black (1980) y Garver (1990) que se trata de un término críptico y vagamente formulado por Wittgenstein. Algunos comentaristas han tratado de explicar este hecho, lanzando diversas hipótesis al respecto. Así, Max Black (1980) señala que Wittgenstein llega al término *Lebensform* al final de una evolución teórica –que habría quedado incompleta– en lo referente a la noción de “juegos de lenguaje”. Wittgenstein en sus primeras obras muestra una conceptualización de los “juegos” muy vinculada a la consideración de reglas formales y abstractas, mientras que en las obras de transición y en las *Investigaciones* los “juegos” son vistos de una forma más amplia y realista. De este modo, Black (1980) afirma que la “forma de vida” (*Lebensform*) queda en la obra de Wittgenstein como un amplio territorio por explorar o una “*terra incógnita*”, que estaría en la frontera –o sería la última avanzadilla– de sus investigaciones sobre el lenguaje. Una interpretación parecida encontramos en Janik y Toulmin (1974) para quienes la última parte de la obra de Wittgenstein no estaría desarrollada del todo, añadiendo estos autores un punto –como veremos– controvertido, al decir que habría quedado implícita una dimensión histórica en el nuevo enfoque de las *Investigaciones*. Otra posibilidad, apuntada por Garver (1990) es la de considerar la noción de *Lebensform* como una deliberadamente vaga, con poca aplicabilidad a los problemas filosóficos, puesto que se trata más bien de una especie de piedra de toque a la que se llega al final de toda indagación.

⁷⁴ Toulmin (1969) y Janik y Toulmin (1974) han señalado que Wittgenstein podría haber tomado esta expresión la obra de Spranger (1974) titulada *Lebensformen*. En cualquier caso, como quedará establecido más adelante, el sentido que Wittgenstein da a la *forma de vida* (*Lebensform*) es muy distinto al que da Spranger a las *formas de vida* (*Lebensformen*).

⁷⁵ Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 19, 23, 241, pág. 409 y pág. 517.

⁷⁶ Wittgenstein, (1976) [C&E] pág. 404; Wittgenstein (1956) [RFM] VIII-47; Wittgenstein, (1980a) [RPP I] § 630; Wittgenstein (1995) [OC] § 358-359.

Sea como fuere, parece claro que la noción de forma de vida es incorporada por Wittgenstein como resultado de su visión pragmática del lenguaje, remitiéndonos a algo que está más allá de éste: el conjunto de prácticas compartidas –la vida- de la comunidad de hablantes. Otra cuestión es la de elucidar en qué sentido debemos considerar estas prácticas y a esta comunidad, si en un sentido naturalista o sociológico, si como *una forma* de vida (*Lebensform*) o como una *pluralidad de formas* de vida (*Lebensformen*), tema que será tratado más adelante.

Una vez más, Wittgenstein no realiza una definición precisa del concepto “forma de vida” a la que podamos remitirnos, sino que simplemente usa tal expresión en sus escritos. Qué sea la ‘forma de vida’ a que se refiere Wittgenstein es algo, por tanto, que se desprende –sobre todo- del modo en que el autor emplea estas palabras, esto es, de su uso dentro del juego de lenguaje creado por él.

Tan sólo nos acercamos a un intento de definición cuando, en la última aparición de la expresión forma de vida en las *Investigaciones*, Wittgenstein afirma: “Lo que hay que aceptar, lo dado –podríamos decir- son formas⁷⁷ de vida” (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 517). Ahora bien, cabría preguntarse ¿qué es “lo que debemos aceptar”, qué es “lo dado”? Garth Hallett (1977) ha rastreado estos dos conceptos en otras obras de Wittgenstein, aclarando así el sentido que pueden tomar en las *Investigaciones*. Según este autor, “lo que hay que aceptar” hace referencia a aquello que queda fuera de todo intento posible de justificación. Se relacionaría, de este modo, este pasaje con aquellos en los que Wittgenstein contrapone la explicación o el dar razones con la mera descripción de lo que ocurre. Especialmente esclarecedores resultan aquí dos citas:

En algún punto uno tiene que pasar de la explicación a la mera descripción (Wittgenstein, 1995 [OC] § 189).

El peligro aquí, creo, es el de dar una justificación de nuestro procedimiento donde no hay tal cosa como una justificación y deberíamos simplemente haber dicho: *así es cómo lo hacemos* (Wittgenstein, 1956 [RFM] pág. 98).

⁷⁷ Como ha señalado Garver (1990) el uso del plural –*Lebensformen*- en este pasaje es problemático. Se trata de la única cita de las cinco en que aparece el término en las *Investigaciones* en la que Wittgenstein hace referencia a *formas de vida* en plural. A Garver (1990) le parece razonable explicar esta variación atendiendo a aspectos referentes al modo de elaboración de las *Investigaciones*: considerando que la cita la página 517 –“formas de vida” en plural- y la cita de Wittgenstein (1988) [PU]§ 241 –en que aparece forma de vida en singular- se encuadran en un mismo contexto, y que el pasaje de la pág. 517 no fue revisado por Wittgenstein para su publicación, mientras que el parágrafo 241 sí lo fue, parece plausible pensar que el autor se decantó finalmente por la forma singular. No obstante, en este punto de nuestra exposición aún no es imprescindible precisar si Wittgenstein habla de una o múltiples formas de vida, de momento lo que se discute es la cualidad del concepto, sin entrar en la cantidad (número).

Podemos encontrar similares citas en otros pasajes de las *Investigaciones*:

Más bien hay que *aceptar* el juego de lenguaje cotidiano (...). El juego de lenguaje primitivo que se le enseña al niño no necesita ninguna justificación; los intentos de justificación deben ser rechazados. (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 461)

Nuestro error es buscar una explicación allí donde deberíamos ver los hechos como “protofenómenos”. Es decir, donde deberíamos decir: *éste es el juego de lenguaje que se está jugando*. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 654)

Wittgenstein, al hablar de lo que tenemos que aceptar, estaría haciendo referencia a algo que ya se comentó al hablar de las reglas de la gramática: el hecho de que al llegar a un punto la cadena de justificaciones para una regla toca a su fin. Expresado en palabras del propio Wittgenstein “en algún momento debemos dar por terminada la justificación, y entonces queda en pie la proposición: *así es como actuamos*”. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 212). En este punto no cabe hablar de fundamentación del juego de lenguaje, ni es posible aducir razones, y ello porque el lenguaje no emerge del razonamiento (Wittgenstein, 1995 [OC] § 475) sino que lo primario es la acción (Wittgenstein, 1995 [OC] § 402). Ya se ha discutido anteriormente que en la base de la posibilidad de un lenguaje se encuentra la existencia de reglas que han de ser seguidas por los hablantes. Para Wittgenstein las reglas no son entidades abstractas o ideales en un sentido platónico, sino pautas de comportamiento ante determinadas situaciones estímulares. Podemos expresar verbalmente tales pautas, incluso podemos interpretar una regla –lo que no es sino sustituirla por otra similar– pero esto no está en el origen del juego de “seguir una regla” sino que es algo posterior a que el juego ya se haya instaurado. La posibilidad de existencia de reglas –el origen del juego “seguir una regla”– descansa sobre la coincidencia en la praxis de los miembros de la comunidad, expresado de forma más explícita, las reglas que rigen nuestros juegos tienen su origen –según la interpretación naturalista que Garver (1990, 1994) hace de Wittgenstein– en las regularidades de respuestas primitivas que los seres humanos manifiestan ante determinada estimulación. “Lo que tenemos que aceptar” apunta, por tanto, a la práctica o acción no racional sobre la que emerge nuestro lenguaje.

(...)la fundamentación, la justificación de la evidencia tiene un límite; -pero el límite no está en que ciertas proposiciones nos parezcan verdaderas de forma inmediata, como si fuera una especie de *ver* por nuestra parte; por el contrario, es nuestra *actuación* la que yace en el fondo del juego del lenguaje. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 204)

Nuestra forma de vida es, así conceptualizada, una condición de posibilidad de nuestros juegos de lenguaje: no podemos dar razón última de ellos sino que simplemente aceptamos como evidente nuestra participación en juegos de lenguaje. Es en este punto donde la labor del analista no puede ser la explicación sino la mera descripción de lo que pasa.

Siguiendo también a Garth Hallett (1977), podemos esclarecer el sentido en que Wittgenstein se refiere a “lo dado” en las *Investigaciones*. Hallett contrapone aquí el sentido que podría tomar en un empirista como Russell y el que toma en Wittgenstein. Mientras que para el primero lo dado sería la experiencia presente o los datos sensibles, el segundo sitúa el límite de lo empírico en la formación de conceptos (Wittgenstein, 1956 [RFM] pág. 121). Hallett cita aquí a Wittgenstein: “los límites del empirismo no son asunciones no garantizadas, o intuitivamente sabidas correctas: son modos en los cuales hacemos comparaciones y actuamos” (Wittgenstein, 1956 [RFM] pág. 176). Lo dado no se refiere aquí a la realidad sensible sino a la acción; es nuestra actuación la que yace en el fondo de nuestros juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1995 [OC] § § 204, 402). De modo que para Wittgenstein esa praxis a la que hace referencia la forma de vida establece el marco dentro del cual se juegan los juegos.

Hasta el momento, hemos podido esclarecer algunas de las características de la noción forma de vida: en cuanto que es “lo que hemos de aceptar”, se trata de algo que tan sólo podemos describir, que está más allá de toda posible justificación, y que –al contrario- sirve de condición de posibilidad para jugar nuestros juegos de lenguaje; en cuanto que es “lo dado”, se trata de actuación o praxis.

En otro párrafo de las *Investigaciones* Wittgenstein se refiere a la forma de vida en el siguiente modo:

“¿Dices, pues, que la concordancia de los hombres decide lo que es verdadero y lo que es falso?”-Verdadero y falso es lo que los hombres *dicen*; y los hombres concuerdan en el *lenguaje*. Ésta no es una concordancia de opiniones, sino de forma de vida. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 241)

¿En qué sentido nos dice Wittgenstein que los hombres concuerdan en el lenguaje? En primer lugar, podemos comenzar diferenciando la coincidencia de opiniones y la de forma de vida, dado que Wittgenstein afirma que la concordancia en el lenguaje a que se refiere no es del primer tipo, sino del segundo. Para expresar cualquier opinión es necesario establecer un marco o contexto en el cual ésta tenga sentido. Es decir, la posibilidad de opinar es secundaria o temporalmente posterior a la existencia de

una pauta que permita diferenciar el acuerdo y la discrepancia. Una opinión sólo se da dentro de un juego de lenguaje ya establecido. En este sentido, la concordancia en el lenguaje a que se refiere Wittgenstein no es aquella que pueda darse dentro de un marco previamente establecido, dentro de juegos de lenguaje, sino que más bien, el empleo de la noción de “forma de vida” aquí parece referirse a ese marco mismo o al hecho de establecer juegos de lenguaje. Así, podría decirse que la concordancia de forma de vida es la concordancia en hablar el lenguaje, como praxis humana. La forma de vida se refiere, por tanto, a una realidad compartida primaria, a una concordancia previa al establecimiento de cualquier juego de lenguaje, que es precisamente la que posibilita la emergencia de estos. En cualquier caso, como Garver (1990) ha apuntado, este pasaje, así como el de los de las páginas 409 y 517 de las *Investigaciones* (Wittgenstein, 1988), parece incidir sobre la idea –anteriormente comentada- de que el acuerdo en la forma de vida es un punto de parada para la investigación.

Diversos autores (cf. Wolgast, 1987; Prades y Sanfélix, 1990; Garver, 1990), al interpretar este parágrafo 241 de las *Investigaciones* lo ponen en relación con la última obra escrita por Wittgenstein (1995), *Sobre la Certeza*. En ésta, lleva a cabo un análisis de las proposiciones que Moore (1925, 1939) había identificado como de “sentido común”. Éstas son sentencias como “Tengo dos manos”, “La tierra existía desde mucho tiempo antes de mi nacimiento” o “Nunca me he alejado de la superficie de la tierra”, proposiciones de las que se seguiría la existencia del mundo externo, y de las que según Moore tenemos un conocimiento cierto. Wittgenstein va a afirmar que Moore está equivocado al decir que “sabe” tales proposiciones, dado que con estas sentencias no es posible jugar el juego de saber/ ignorar, conocer/ desconocer o estar en lo cierto/ equivocarse. Wittgenstein afirma que *decir* que se tiene conocimiento de estas sentencias carece de sentido (Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 6, 461, 347-50, 469). Como ha señalado Kenny (1984), para Wittgenstein no se puede hablar de que se *sepa* una proposición a menos que sea posible dudar de ella, equivocarse creyendo en ella o informarse uno acerca de tal sentencia (Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 10, 372, 550, 564, 576) y nada de ello es posible en las afirmaciones tipo Moore. Norman Malcolm (1991), comentando el parágrafo 32 de *Sobre la Certeza*, nos aclara más las cosas, al afirmar que en este tipo de sentencias de sentido común no tenemos claro qué sentido tendría el estar equivocado o descubrir que se está en un error. Si en el contexto de nuestra vida cotidiana –no en un uso filosófico- alguien nos dijese “Dudo de si tengo dos manos”, “Dudo de mi existencia y de la existencia de lo que me rodea” o “No sé si

la Tierra existía antes de yo nacer” no sabríamos claramente qué quiere decir esa persona, esto es, sus afirmaciones no tendrían un sentido claro para nosotros, no podríamos decir algo así como “Comprendo lo que me dice, puedo continuar con el juego”. Está claro que son sentencias de las que es imposible la duda, pero no porque tengamos un conocimiento cierto de ellas, sino porque la duda o la negación no tienen sentido. Consecuentemente, hemos de aceptar que si una proposición ‘p’ carece de sentido su negación ‘no-p’ también carece de sentido, de ahí que afirmaciones como “Conozco como cierto que tengo dos manos” o “Sé que existe el mundo externo” sean proposiciones sin sentido.

Estas sentencias tipo Moore, de las que no cabe dudar, han sido puestas en relación con la noción de “forma de vida” en diversas maneras. Así, algunos autores sostienen que tales sentencias no son justificables, pero que se aceptan apelando a nuestra forma de vida. Como ha señalado Kenny (1984) dudar de todo –una duda universal y radical- es imposible, y ello porque la duda presupone un marco de certeza. Las proposiciones tipo Moore –sentencias de sentido común- no pueden ser sometidas a duda, debido a que constituyen el marco dentro del cual todos nuestros juegos de lenguaje son posibles; no podemos dudar, por ejemplo, de la existencia del mundo porque carecemos de unos criterios que establezcan bajo que condiciones estas proposiciones serían tomadas como verdaderas o como falsas. No existe un marco desde el que podamos afirmar que conocemos o desconocemos tales sentencias, sino que ellas son el marco dentro del cual el conocimiento y la duda son factibles. Nuestros juegos de lenguaje presuponen estas “proposiciones de sentido común” y nuestro asumirlas constituye nuestra manera de vivir.

Pero, ¿qué quiere decir aquí que aceptamos tales proposiciones apelando a la forma de vida? Para esclarecer esta cuestión pueden traerse a colación algunos párrafos escritos por Wittgenstein (1995) en *Sobre la Certeza*, donde se nos remite a las formas en que aprendemos nuestros juegos de lenguaje, esto es, donde el vienés describe la práctica humana de adquirir un lenguaje.

Enseñamos a un niño “esta es tu mano”, no “quizás (o “probablemente”) ésta es tu mano”. Es así como un niño aprende los innumerables juegos de lenguaje en los que su mano está implicada. Nunca se plantea una investigación, o una pregunta, acerca de “si esta es realmente una mano”. Por otra parte, tampoco aprende que *sabe* que ésta es una mano. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 374)

Los niños no aprenden lo que son libros, lo que son sillones, etc. etc. sino que aprenden a alcanzar libros, sentarse en sillones, etc. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 476)

Wittgenstein pone de manifiesto que en el aprendizaje de un juego de lenguaje lo que primariamente se aprende es una respuesta conductual, una forma de actuación. En este aprendizaje no entra la duda acerca de las aserciones tipo Moore (Wittgenstein, 1995 [OC] § 371), ya que esto imposibilitaría cualquier tipo de instrucción. El niño aprende creyendo al adulto, la duda viene después de que se haya establecido el marco de certeza (Wittgenstein, 1995 [OC] § 160).

La forma primitiva de lenguaje es la seguridad, no la inseguridad. Pues la inseguridad jamás puede conducir a la acción. (Wittgenstein, 1976 [C & E] pág. 381)

Así, la aceptación de determinadas proposiciones –de sentido común– es tanto una consecuencia de nuestro modo de obrar al aprender los juegos de lenguaje, como una condición necesaria para el establecimiento de los mismos. La existencia de la materia, la corporeidad del ser humano, etc. son elementos cuya duda no entra en el juego de lenguaje, sino que constituyen sus condiciones de posibilidad, son aquello de lo que no se puede dudar y que tenemos que aceptar. Constituyen nuestra forma de vida. Como han señalado Prades y Sanfélix (1990), para Wittgenstein la forma de vida determina los aspectos más profundos de nuestra gramática.

Garver (1990) sugiere que las argumentaciones similares a la anteriormente expuesta pueden ser bastante intrincadas para lo que Wittgenstein quería decir al afirmar que la concordancia en el lenguaje es una concordancia de forma de vida. Este autor también pone el parágrafo 241 de las *Investigaciones* en relación con las sentencias tipo Moore, pero de una forma más directa. Según Garver (1990) lo que Wittgenstein está afirmando es que “los seres humanos hablamos”, que “somos una especie lingüística” y que “concordamos en una conducta que es común a la humanidad”. Estas sentencias serían similares a las sentencias tipo Moore, dado que no tendría sentido dudar de ellas o negarlas (p. ej. negar que el hombre habla). Consecuentemente, el hecho de que somos “monos parlantes” es lo dado, lo que tenemos que aceptar.

Que los humanos usan el lenguaje en complicadas maneras mientras que los animales no lo hacen es “lo que tiene que ser aceptado, lo dado”. (Garver, 1990 pág. 192)

Sea la alternativa que fuese la que Wittgenstein tuviese en mente al escribir este parágrafo 241, las dos consideradas aquí no parecen ser mutuamente excluyentes, sino más bien complementarias, apuntando en la misma dirección: el hecho de la existencia

de un sustrato de praxis común a toda la humanidad, algo que no podemos justificar pero que nos vemos obligados a asumir⁷⁸. El tomar una u otra interpretación tal vez venga dado por el modo en que se considere la palabra *lenguaje* en el párrafo 241 de las *Investigaciones*. Así, cuando se toma la concordancia en el lenguaje como concordancia en el *hecho* de que *hablamos* parecemos avocados a una interpretación como la de Garver, mientras que si el lenguaje se considera en el sentido de *proposiciones del lenguaje* que nos vemos impelidos a aceptar, la interpretación consecuente sería la primera expuesta.

Parece claro que Wittgenstein – como ha sugerido Hallett (1977) o han señalado Garver (1990) y Malcolm (1991) - entronca la ausencia de duda con la “historia natural” en *Sobre la Certeza*:

Ahora bien, me gustaría considerar tal seguridad no como algo parecido a la precipitación o a la superficialidad, sino como (una) forma de vida. (Esto está muy mal expresado y, posiblemente, también mal pensado.) (Wittgenstein, 1995 [OC] § 358)

Pero ello significa que quiero considerarlo como algo que yace más allá de lo justificado y de lo injustificado; como, por decirlo de algún modo, algo animal. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 359)

En este punto puede resultar de utilidad el introducir las observaciones que Malcolm⁷⁹ (1991) lleva a cabo a propósito de la relación del lenguaje con la conducta instintiva. Así, este autor hablará de conducta instintiva en dos sentidos. La conducta instintiva, en un sentido primario, hace referencia a las reacciones espontáneas –por ejemplo reaccionar a un estímulo o la conducta natural de dolor- sobre la que luego se aprenden juegos de lenguaje –tales como hablar de causas, expresar verbalmente una sensación, etc-. Entendida en sentido secundario, la conducta instintiva designaría la forma confiada, ausente de duda respecto a la existencia de los objetos que entran en el juego, que se pone de manifiesto en el actuar aprendido (por ejemplo cuando se enseña

⁷⁸ Cabe hacer una precisión: mientras que Garver considera esa praxis humana en un sentido naturalista exclusivamente, la interpretación alternativa puede dar pie a considerar la forma de vida tanto en sentido natural –lo que la hace compatible con la propuesta de Garver-, como sociohistórico (proposiciones que asumen los miembros de una sociedad en una época dada). Este punto nos lleva, una vez más, a la cuestión de la singularidad o pluralidad de la forma de vida.

⁷⁹ Malcolm no realiza las afirmaciones que siguen en relación con tema de la forma de vida. No obstante consideramos oportuno traerlas a colación aquí dado que nos parecen compatibles con una visión naturalista de la forma de vida. La interpretación que Malcolm realiza del concepto forma de vida, tal y como se recoge en Malcolm (1954), no deja de ser oscura: “Los gestos, expresiones faciales, palabras y actividades (¿y por qué no también sensaciones y sentimientos?) que constituyen apenarse y confortar a una persona o perro son, creo, un buen ejemplo de lo que Wittgenstein quiere decir con ‘forma de vida’ ”. Por otra parte, como señala Garver (1990), Malcolm parece defender que a cada juego de lenguaje

al niño a responder a órdenes antes de emplear palabras) y en el hablar (por ejemplo, al emplear nombres de objetos). Tanto en un sentido como en otro, la ausencia de duda es instintiva en el sentido de no ser aprendida o pensada. El aprendizaje y posterior práctica de cualquier juego de lenguaje requiere que los participantes concuerden en una serie de proposiciones (“Existen cosas materiales”, etc.). Pero esto no es exacto, ya que tales proposiciones no son aprendidas ni están cognitivamente presentes cuando los participantes juegan, sino que es una concordancia práctica, en la que nuestra forma de actuar deja fuera de duda o asume aquello que posibilita que el juego pueda ser jugado. Como afirma Wittgenstein (1995) en el párrafo 143 de *Sobre la Certeza*, son consecuencias que el niño “se traga” con lo que aprende. Malcolm (1991) ha precisado esto, observando que no es que en la vida cotidiana las personas estén seguras o convencidas, sepan, o asuman que tienen dos manos, sino que lo que ocurre más bien es que hacen afirmaciones sobre sus manos y actúan en juegos en los que intervienen sus manos sin plantearse ninguna duda sobre la existencia de éstas en ellos mismos o en otros. Consideradas de esta manera, las sentencias de sentido común no serían algo en lo que concordamos o nos ponemos de acuerdo *cognitivamente* –al menos en primera instancia-, sino que son algo que asumimos de forma *práctica*, constituyen el marco -instintivo, más allá de lo lingüístico- que posibilita nuestro lenguaje. Y en este sentido podría decirse que el lenguaje implica una concordancia en la forma de vida, esto es, en la praxis.

La interpretación naturalista de la forma de vida estaría en consonancia con el pasaje 23 de las *Investigaciones*, donde Wittgenstein afirma:

La expresión “*juego de lenguaje*” debe poner de relieve aquí que *hablar* el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 23)

Wittgenstein sentencia que el hecho de *hablar* el lenguaje es parte de una forma de vida. ¿Cuál podría ser esta? Según la interpretación naturalista, la forma de vida humana. Wittgenstein se refiere a que somos “monos hablantes”, señalando el hecho de que la especie humana es una especie lingüística, y lanzando la idea de que el lenguaje es una actividad *natural* de la especie humana. Ello puede quedar más claro aún si consideramos lo que se nos expone tan sólo dos párrafos más adelante:

corresponde una forma de vida diferente a la determinada por otro juego de lenguaje, siendo partidario, por tanto, de un uso plural del concepto formas de vida.

Se dice a veces: los animales no hablan porque les falta la capacidad mental. Y esto quiere decir: “no piensan y por eso no hablan”. Pero: simplemente no hablan. O mejor: no emplean el lenguaje- si prescindimos de las formas más primitivas de lenguaje.- Ordenar, preguntar, relatar, charlar pertenecen a nuestra historia natural tanto como andar, comer, beber, jugar. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 25)

A favor de esta interpretación pueden aducirse otros pasajes en los que Wittgenstein contrasta formas de vida, lo que hace en términos de especie, comparando la vida animal y la humana. Así, va a poner de manifiesto que existen juegos o prácticas lingüísticas –pone como ejemplo el esperar- que son *modos* propios de la forma de vida de una especie lingüística.

Podemos imaginarnos a un animal enojado, temeroso, triste, alegre, asustado. Pero, ¿esperanzado? ¿Y por qué no?

El perro cree que su dueño está en la puerta. Pero ¿puede creer también que su dueño vendrá pasado mañana? –¿Y qué es lo que no puede?- ¿Cómo lo hago yo?- ¿Qué puedo responder a esto?

¿Puede esperar sólo quien puede hablar? Sólo quien domina el uso de un lenguaje. Es decir, los fenómenos del esperar son modos de esta complicada forma de vida. (Si un concepto apunta a un carácter de la escritura humana, entonces no puede aplicarse a seres que no escriben.) (...) (Wittgenstein, 1988 [PU II] pág. 409)

Garver (1990) ha dirigido su atención con especial interés al adjetivo “complicada” del pasaje de la pág. 409 de las *Investigaciones* (Wittgenstein, 1988). Este autor señala el hecho de que Wittgenstein se refiere a una forma de vida en singular, forma de vida que se define por el uso del lenguaje, pero que aún así es “complicada”. ¿En qué sentido lo es? Como respuesta, Garver nos recuerda el parágrafo 23 de las *Investigaciones*, donde se alude a los incontables usos de símbolos, palabras y sentencias.

Otro pasaje en el que Wittgenstein contrasta formas de vida, entendidas en términos de especie, es el conocido pasaje del león.

Si un león pudiera hablar, no lo podríamos entender (Wittgenstein, 1988 [PU II] pág. 511)

Aquí Wittgenstein, como señala Hallett (1977), apunta que entender el lenguaje humano implica entender las prácticas humanas, de ahí que si un león pudiese hablar no sabríamos cómo tomar sus palabras, dado que su conducta es radicalmente diferente a la nuestra (p. ej. no comprenderíamos en qué sentido el león podría decir “Voy a tomar un té”).

Expuesto todo lo anterior, podemos entender a Wittgenstein, cuando en el parágrafo 19 de las *Investigaciones* afirma que “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”. Con ello, como ha señalado Black (1980), nos indica que para

imaginar un lenguaje no sólo deberíamos considerar las palabras y sus reglas de combinación sino también todo aquello que no es estrictamente lingüístico –la concordancia entre hablantes en su vida- y que posibilita que tales palabras y reglas tengan un uso en un lenguaje. Para Garver (1990), significa imaginar cómo el habla es constituyente de determinadas actividades y como éstas a su vez son constituyentes de la vida de los hablantes.

Queda finalmente por aclarar unas cuestiones, que fueron planteadas al inicio de este punto: ¿la noción de forma de vida hace referencia a una forma de vida natural o de tipo social? ¿Wittgenstein se refiere a una forma de vida en singular (*Lebensform*) o a formas de vida plurales (*Lebensformen*)?

Según lo expuesto hasta el momento, y coherentemente con Garver (1990, 1994), parece claro que Wittgenstein, cuando habla de la “forma de vida” alude a una forma de vida natural. En este sentido el lenguaje se contempla como una herramienta biológicamente preparada, característica de la especie humana. La forma de vida se refiere así a la vida de la especie humana y, podríamos añadir, concretamente al conjunto de reacciones instintivas compartidas –en sentido malcolmiano- ante determinada estimulación de su entorno, sobre las cuales emergen formas más sofisticadas lingüísticas. En este sentido va la interpretación que Newton Garver (1990, 1994) lleva a cabo de la noción de “forma de vida”; para este autor, la forma de vida ha de ser entendida en Wittgenstein como algo sociobiológico, negando –así- que exista base alguna para afirmar que el vienés se refiera con ello a algo sociocultural.

La conclusión más importante es que no hay garantía para la visión ampliamente extendida de que Wittgenstein implique o sugiera, en el más amplio sentido del término, una pluralidad de *Lebensformen humanas* (Garver, 1990 págs. 177-178).

Es arbitrario, innecesario y equivocado suponer que el uso de Wittgenstein de ‘*Lebensform*’ en las *Investigaciones Filosóficas* implícitamente connota o se refiere a diferencias humanas básicas. (Garver, 1991 pág. 200)

Entonces, ¿a qué se debe el que precisamente esa concepción que Garver critica sea tan “ampliamente extendida”? y ¿No emplea el propio Wittgenstein en ocasiones el término *Lebensformen* en plural?

Comencemos por la segunda cuestión. Garver (1990) trata de explicar este hecho considerando que Wittgenstein, al referirse a formas de vida en plural, lo haría en un sentido hipotético, aludiendo a formas de vida imaginarias, o en el sentido de contrastar la forma de vida humana con otras formas de vida no humanas. Obsérvese que aún dándole al concepto ‘forma de vida’ un sentido naturalista cabría hablar de una

pluralidad de *Lebensformen*, esto es, las distintas formas de vida de las diferentes especies.

Respecto de la primera de las cuestiones, Garver (1990) es consciente de que la oscuridad con que Wittgenstein emplea el término *Lebensform-Lebensformen* ha llevado fácilmente a una interpretación equivocada, y así, muchos comentaristas han dado predominio a la forma plural, con diferentes maneras a su vez de interpretar esta pluralidad. Otra fuente de confusión ha sido la falta de rigor o el descuido en algunos autores que no son sensibles a los sutiles matices que se derivan de emplear la forma singular o plural del término y los transcriben indistintamente en sus comentarios e interpretaciones.

Especialmente interesante resulta la crítica que Garver (1990) lleva a cabo de algunas conceptualizaciones que los teóricos han realizado del concepto de forma/ s de vida/s:

- Una interpretación equivocada es la que establece una correlación, identidad o intercambiabilidad entre juegos de lenguaje y formas de vida, en plural, basada en una lectura incorrecta de los párrafos 19 y 23 de las *Investigaciones*. Que Wittgenstein afirme aquí que “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”, o que “hablar el lenguaje es parte de una forma de vida”, ha dado pie para que diversos autores interpreten la relación entre juegos de lenguaje y formas de vida como una correspondencia uno a una, esto es, a un juego de lenguaje corresponde una forma de vida y, entonces, a juegos de lenguaje corresponden formas de vida. Según Garver (1990) esto no tiene motivo de ser, la relación juegos-forma de vida puede ser muchos-una, lo que resulta más ajustado a la letra de estos párrafos de las *Investigaciones*.
- Otro tipo de interpretación equivocada es la que habla de formas de vida, en plural, al suponer que Wittgenstein empleaba el término con algún significado de carácter sociológico, o en el sentido en que Spranger hablaba de *Lebensformen*. Podemos afirmar con Garver (1990) que, aunque resulta posible que Wittgenstein tomara el término de Spranger, eso no implica necesariamente que lo emplee en el mismo sentido, al contrario, si este último ponía de manifiesto que existen diferentes formas de vida (banqueros, taxistas, granjeros...), Wittgenstein parece incidir en que todos los hombres comparten una misma forma de vida natural.

- También se ha afirmado la pluralidad de las formas de vida equiparando éstas a rasgos de carácter o temperamento: podemos observar en diferentes personas diferentes temperamentos (personas optimistas, pesimistas, belicosas, conciliadoras...), luego –concluye esta interpretación- podría decirse que hay una diversidad de formas de vida. Garver (1990), por una parte, mantiene que Wittgenstein no hace referencia en su obra a esta manera de entender la “forma de vida” y, por otro lado, critica esta conceptualización basándose en la no estabilidad de la personalidad humana, en el hecho de que una misma persona se comporta de formas diferentes en diferentes momentos y contextos; de ahí que no podamos decir que alguien tenga el optimismo, por ejemplo, como forma de vida.
- Finalmente, hay autores que consideran las formas de vida como patrones de acción compartidos por los miembros de un grupo, lo que según Garver (1990) viene dado por una descuidada lectura en plural de la expresión “forma de vida” en pasajes en los que Wittgenstein escribió *Lebensform* (singular).

En suma, se trata de no poner en boca de Wittgenstein aquello que él no dijo. La interpretación más convincente de su noción de “forma de vida”, es la que propone Newton Garver (1990, 1994): con esta expresión Wittgenstein se refiere a que lo distintivo del hombre como especie es el ser hablante, esta es su forma de vida. Ahora bien, que Wittgenstein no hablase de formas de vida en un sentido sociopsicológico no significa que no pueda investigarse en esta dirección a partir de él. Ello no tiene porqué ser incompatible con la obra del genio vienés, aunque no fuese abordado por él.

Interpretaciones del concepto de 'Forma de Vida'
(Tabla elaborada a partir de Garver, 1990 y 1994; Simpson, 1998)

Interpretación	Tesis que defiende	Autor/es
Interpretaciones que equiparan juegos de lenguaje y formas de vida.	Equiparan las nociones de <i>Sprachspiele</i> y <i>Lebensformen</i> , afirmando que son términos intercambiables, dado que –siguiendo esta interpretación- cada juego de lenguaje remite a una forma de vida	J.H. Whittaker (1978, págs. 44-45) Malcolm (1954, págs. 91-2) Ecos de esta idea también en: Pitcher (1964), M. Black (1980).
Interpretaciones que consideran que las formas de vida son patrones de actividad compartidos, paquetes conductuales.	Esta interpretación contempla a cada forma de vida como un paquete de tendencias –mutuamente relacionadas- a comportarse y reaccionar en ciertas maneras y a comprometerse en ciertas actividades y hablar en ciertos modos.	Finch (1977) M. Black (1980) B. Stroud (1965)
Interpretación de las formas de vida como “estilos de vida”, en un sentido sociológico.	Considera que “forma de vida” se refiere a un estilo de vida, que incluye entre otras cosas clases, valores y el sistema económico. Las formas de vida estarían determinadas por identidades étnicas, lingüísticas y ocupacionales.	Janik y Toulmin (1974) Peter Winch (1958) Trigg (1973)
Interpretación de las formas de vida como rasgo básico de carácter o temperamento.	“Norman Malcolm sugirió (...) que uno podría decir que dos personas tienen diferentes formas de vida si ellos tienen actitudes radicalmente diferentes hacia los dolores de otros y hacia cualquier indicación (verbal o de otro tipo) de lo que otro está sintiendo”. (Garver, 1990 p. 185)	Norman Malcom (conversación privada, recogida en Garver, 1990 pág 185)
Interpretación de la forma de vida en sentido biológico/ orgánico.	“Contemplar el hablar o el usar un lenguaje, que es lo que Wittgenstein dice que es una forma de vida, como un fenómeno orgánico o biológico” (J.F.M. Hunter, 1968 pág. 245). Esta interpretación sostiene que nuestra conducta lingüística es un aspecto de nuestro ser corpóreo como animales humanos, no algo social o convencional que se añade a este ser (Simpson, D. 1998).	J.F.M. Hunter (1968)

Interpretaciones del concepto de 'Forma de Vida'
(Tabla elaborada a partir de Garver, 1990 y 1994; Simpson, 1998)

(Continuación)

Interpretación	Tesis que defiende	Autor/es
Interpretación la forma de vida como “bits de historia natural”.	<p>Es arbitrario, innecesario y erróneo suponer que el uso que Wittgenstein hace de <i>Lebensform</i> en <i>PU</i> connote implícitamente o se refiera a diferencias básicas humanas (interpretaciones plurales).</p> <p>Wittgenstein se refiere a formas de vida en un sentido naturalista, como especies, entre las cuales se halla la especie humana (caracterizada por el hecho de ser una especie lingüística).</p>	Newton Garver (1990, 1994)
La “tercera lectura” de David Simpson (1998)	<p>Ni la interpretación etnológica ni la orgánica son plenamente satisfactorias. El problema es que cada una es parcial, considerando sólo un aspecto de la discusión wittgensteiniana, pero fallando en el reconocimiento de la interconexión entre lo biológico y lo social en la forma de vida.</p> <p>Según esta interpretación, la forma de vida se refiere a una interrelación entre lo biológico y lo psicosocial.</p>	David Simpson (1998)
Interpretación polisémica del concepto de “forma de vida”.	<p>“Podría fácilmente mantenerse que hay dos significados distintos de <i>Lebensform</i> a ser diferenciados, justo igual que reconocemos varios significados para el término ‘juego de lenguaje’. Un significado de <i>Lebensform</i> –el cual admitiría sólo el uso en singular- sería el mismo que el significado de la expresión de Wittgenstein ‘el modo común de actuar humano’; otro permitiría varias interpretaciones, todas ellas basadas en la hipótesis de que puede haber y hay diferentes formas de vida, las cuales, necesariamente, se manifiestan en acciones y acciones lingüísticas” (Haller, 1988 pág. 130).</p>	R. Haller (1988)

Elementos para una Teoría del Conocimiento a partir de Ludwig Wittgenstein

2.1. El conocimiento en el marco de la Filosofía de la Psicología wittgensteiniana.

Llegamos a un punto central en nuestra investigación, aquel que trata de las observaciones que Wittgenstein realizó a propósito del conocimiento. Y decimos “observaciones”, puesto que el vienés no elaboró una teoría sistemática acerca de la Epistemología. La conceptualización wittgensteiniana del conocimiento se halla, consecuentemente, dispersa en un amplio número de pasajes a lo largo de toda su obra. Es nuestra labor el organizar de algún modo todos estos “elementos” y proveerlos de un cierto nivel de sistematización. Para ello, en este primer apartado vamos a tratar de contextualizar el “conocimiento” en el marco de la Filosofía de la Psicología de Ludwig Wittgenstein. Comenzaremos presentando el esquema –pues el pensador austriaco no hizo mayor elaboración al respecto- de su programa de clasificación de los conceptos psicológicos. Tomando como referencia este esquema, nos vamos a ocupar, en un segundo, tercer y cuarto momento, de dos tipos de aspectos que tienen gran relevancia en Teoría del Conocimiento: los elementos perceptivos y los disposicionales. Pero antes de comenzar nuestra exposición advirtamos algo: el propósito de Wittgenstein no fue el de elaborar una teoría empírica del conocimiento, sino que su nivel de análisis es conceptual. Se trata, así, de clarificar los juegos de lenguaje que jugamos con los términos psicológicos, especialmente el juego de lenguaje con la palabra “conocimiento” y otras que forman parte de su “familia”. Una vez que entendamos cómo funcionan estos juegos, estaremos en disposición de hacer abordajes empíricos del tema del “conocimiento”. Y como veremos, dada la conceptualización que Wittgenstein realiza del “saber”, queda abierta –a nuestro parecer- la posibilidad de elaborar -a partir de él- una Sociopsicología del Conocimiento.

2.1.1. El programa de clasificación de los conceptos psicológicos.

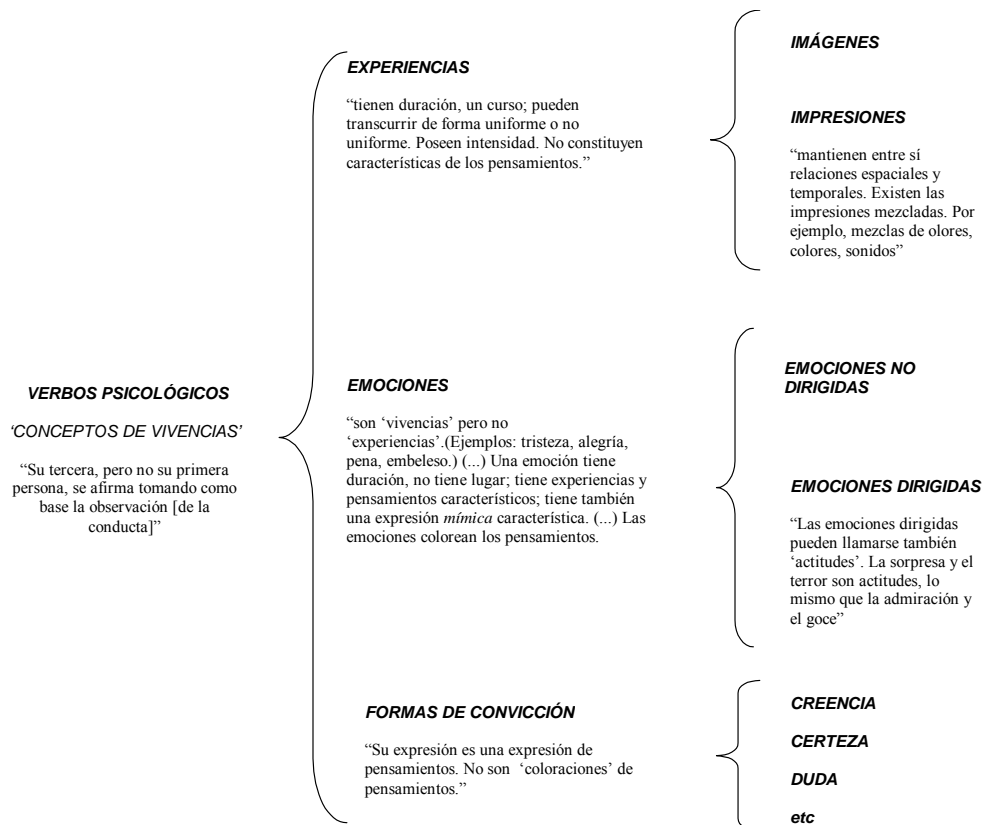
En los últimos años de su vida, y una vez terminada la primera parte de las *Investigaciones Filosóficas*, Wittgenstein se dedica reflexionar sobre la Filosofía de la Psicología. Sus indagaciones de este período, que va de mayo de 1946 a 1951, aparecen recogidos en varios escritos. Entre ellos, destacamos –entre la obra publicada- *Zettel* (compuesto por escritos dictados en su mayoría entre 1945 y 1948), las *Observaciones sobre la Filosofía de la Psicología* (escritas entre mayo de 1946 y mayo de 1949), la segunda parte de las *Investigaciones Filosóficas* (escrita entre 1947 y 1949) y los *Últimos Escritos sobre Filosofía de la Psicología* (en dos volúmenes, escrito el primero entre octubre de 1948 y marzo de 1949 y el segundo, de 1949 a 1951).

Pues bien, en dos de estos escritos, *Zettel* y las *Observaciones sobre Filosofía de la Psicología*, Wittgenstein –entre otras cosas- reflexiona sobre el lenguaje de los conceptos psicológicos, enfrentándose a una tarea de “clarificación conceptual”. Un ejemplo de ello son los párrafos en los que el vienés nos proporciona una clasificación de estos términos, o al menos un programa para su tratamiento (Wittgenstein, 1980a [RPP II] § 63).

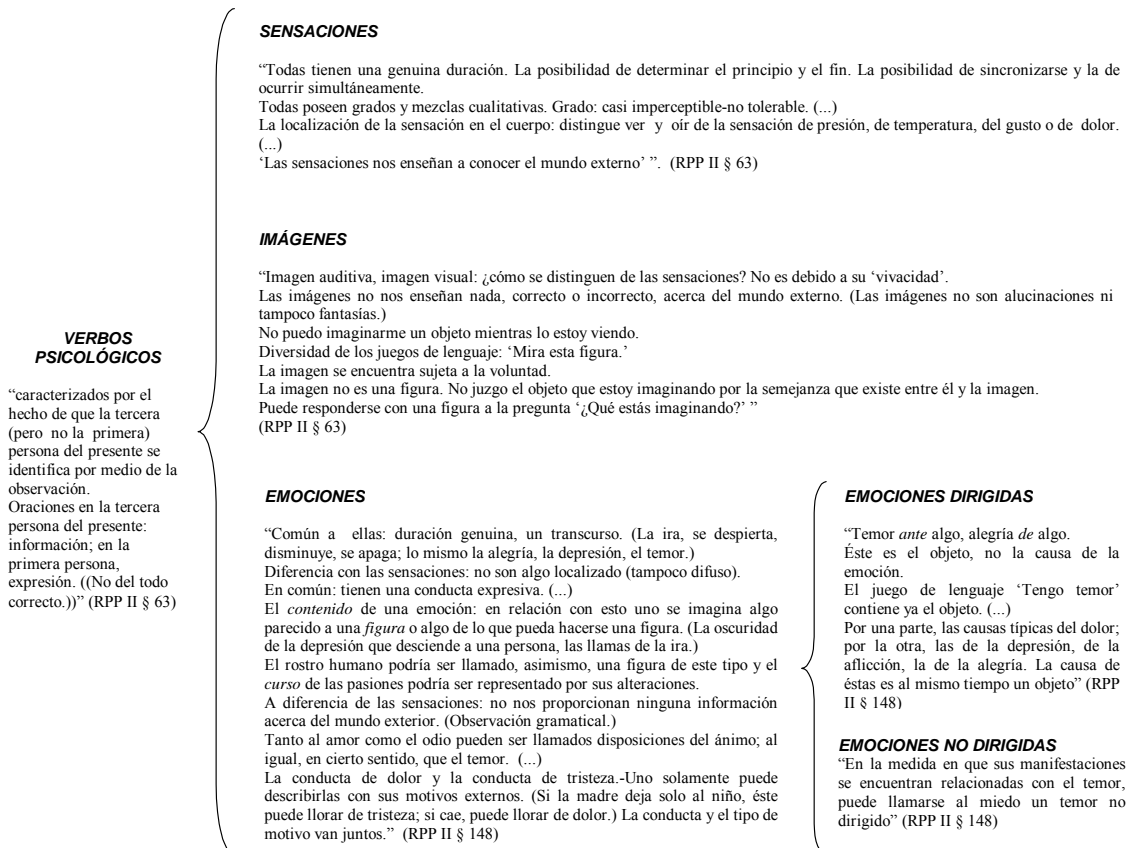
Señalemos que nuestro interés en el tratamiento que el pensador austriaco realiza de estos conceptos se debe a la confluencia en ellos del lenguaje epistemológico y el psicológico, y que –a la vez- su clasificación nos ofrece una suerte de mapa para orientarnos en la pretendida “teoría del conocimiento wittgensteiniana”. Y es en este estado de ‘mapa’ o ‘esquema’ –pues su autor tampoco se extendió mucho más- como vamos a dejar tal clasificación en este punto; más adelante se verá su aplicación a temas como el del “conocimiento”, la “comprensión” o la “percepción”.

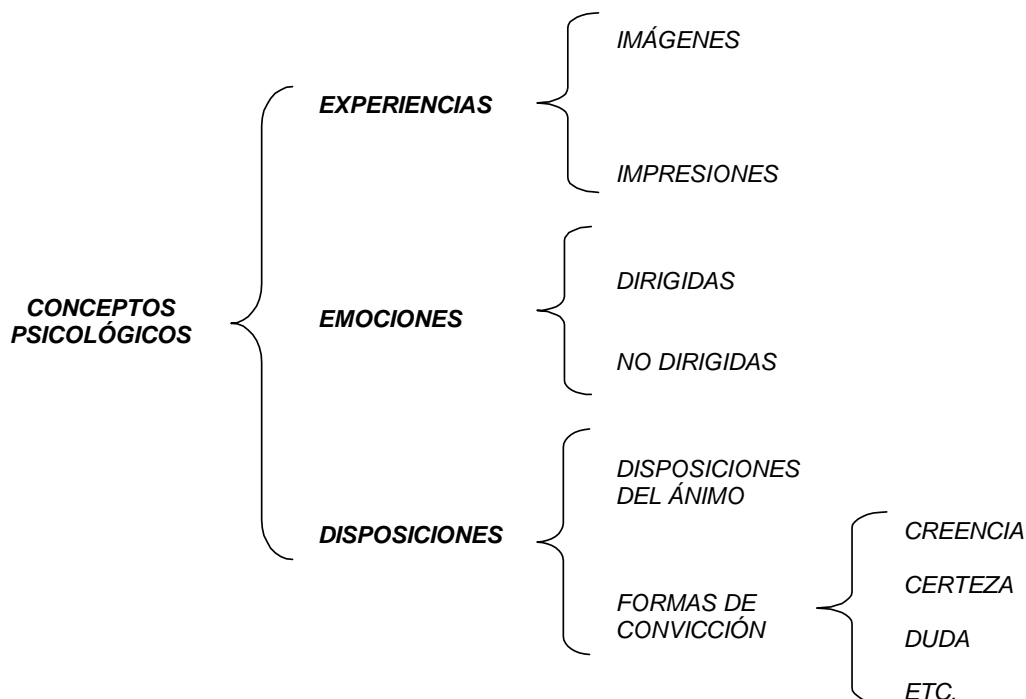
Malcolm Budd (1991) mantiene que Wittgenstein realizó no una sino dos clasificaciones de los conceptos psicológicos, la recogida en el párrafo 836 del volumen I de las *Observaciones sobre Filosofía de la Psicología* (Wittgenstein, 1980a [RPP I]) y la que se inicia en el § 63 y se continúa en el § 148 del segundo volumen de dicha obra (Wittgenstein, 1980a [RPP II]). Sin embargo, lo que Wittgenstein dice en ambas ocasiones no nos parece ni contradictorio ni incompatible, de ahí que presentemos también una propuesta de síntesis. En cualquier caso, como apunta Budd (1991), Wittgenstein no llevó a cabo una tarea exhaustiva clasificatoria, ni tampoco la dejó concluida.

Clasificación recogida en Wittgenstein, 1980a [RPP I] § 836



Clasificación recogida en Wittgenstein, 1980a [RPP II] §§ 63 y 148 (Cfr. textos homólogos en Wittgenstein, 1997 [Z] §§ 472, 483, 621 –para RPP II § 63- y en Wittgenstein, 1997 [Z] §§ 488-492 – para RPP II § 148)



Propuesta de clasificación de los conceptos psicológicos a partir de Wittgenstein.

Obviamente, y como ya hemos venido advirtiendo, tal clasificación no agota todo el ámbito de los “conceptos psicológicos” de que disponemos, ni tan siquiera agota el ámbito de aquellos términos psicológicos a propósito de los cuales Wittgenstein dejó dicha alguna cosa en su obra. Un tratamiento sistemático de la Filosofía de la Psicología wittgensteiniana debería incluir además las observaciones que éste realizó a propósito del “pensamiento”, la “intención”, la “motivación”, etc.⁸⁰, observaciones en las que se clarifica el *uso* que hacemos de tales términos. Pero para nuestros propósitos la clasificación presentada es suficiente. A partir de ella vemos que la gramática del “conocimiento” encuentra su contexto en los verbos disposicionales, concretamente, entre las llamadas “formas de convicción”. Además, los esquemas propuestos nos muestran los términos con los que el “saber” se halla emparentado, términos como “comprender”, “creer”, etc. y con los que conforma una “familia”. Pero tendremos que prestar atención además a otro tipo de aspectos, aquellos que en nuestro esquema aparecen como “experiencias”. Nos estamos refiriendo a los elementos perceptivos. Su conceptualización es relevante por cuanto en las teorías empíricas del conocimiento

⁸⁰ El tratamiento wittgensteiniano de estos temas, así como exposiciones de la Filosofía de la Psicología en general del vienés, pueden encontrarse en las obras de Ter Hark (1990), Budd (1991) o Johnston (1993).

siempre han gozado de un papel central, que se reflejaba especialmente en la problemática de elucidar la relación sujeto y realidad. Tales aspectos constituyen el objeto de análisis de nuestro siguiente apartado.

2. 1. 2. Aspectos perceptivos en Teoría del Conocimiento.

El modo en que consideramos la relación entre el sujeto cognoscente y lo conocido es un punto central en Teoría del Conocimiento. Un aspecto inmediato de esa relación lo encontramos en la percepción, fenómeno que –por decirlo de algún modo– constituye un punto de contacto entre “sujeto” y “realidad”, sea lo que sea aquello que las distintas teorías entiendan tanto por sujeto como por realidad. Recordemos que ya desde los inicios de la reflexión epistemológica, en el mundo griego, se otorga a uno de los sentidos –la vista– la condición de órgano privilegiado del conocimiento, que además era entendido como conocimiento “contemplativo”, por oposición a “tecnológico”. Tal es así hasta el punto de que etimológicamente la palabra “teoría” proviene de la palabra “ver” (cfr. Wittgenstein, 1995 [OC] § 90).

Dos son las cuestiones claves que han polarizado los debates en torno a las implicaciones del “ver” –o el percibir en general– para el “conocer”. En primer lugar, una cuestión de índole epistemológica: ¿en qué consiste “ver”? En segundo lugar, una cuestión de índole ontológica: ¿qué es lo que vemos?

La respuesta tradicional a tales interrogantes ha oscilado entre el Empirismo y el Idealismo. Si, respecto a la cuestión epistemológica, básicamente el primero concibe el entendimiento del sujeto como una “tabla rasa” sobre la que se inscriben datos de la experiencia, para el segundo el sujeto cognoscente es activo y su entendimiento está cargado de conceptos, ideas, categorías, etc. Respecto a la cuestión ontológica, el Empirismo se ha vinculado a las ontologías realistas (básicamente, afirman la existencia de una realidad externa e independiente del sujeto), mientras que en el Idealismo ha sostenido la primacía ontológica de la idea, lo que lleva a posiciones solipsistas.

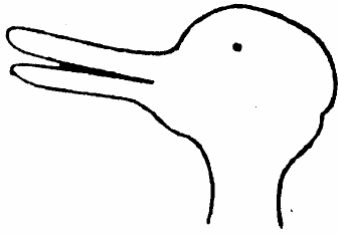
Wittgenstein aborda el tema de la percepción mediante el análisis gramatical de la palabra “ver”, que lleva a cabo en las *Investigaciones Filosóficas* (Wittgenstein, 1988). Nuestro autor se refiere allí a dos usos del término “ver” que –nos dice (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 445)– nos remiten a categorías distintas de objetos del ver. Tales dos usos son los que denomina “ver” y “ver/ observar un aspecto”. El primer

uso es el que comúnmente damos a la palabra “ver” cuando decimos que “vemos un objeto”. El segundo de los usos hace referencia a aquellos casos en los que un estímulo físico que permanece inmodificado es percibido de forma distinta en momentos temporales distintos, aunque el sujeto también perciba que en -otro sentido más básico- el estímulo sigue siendo el mismo. Es el caso de “percibir una semejanza en un rostro”: por ejemplo cuando miramos el rostro de alguien y, pasado un tiempo, de repente lo reconocemos como alguien familiar, tal vez como el de un amigo de la infancia; o cuando percibimos de repente una semejanza entre los rostros de dos personas emparentadas. Pero además de referirse al caso de “percibir una semejanza”, Wittgenstein se refiere con la expresión “observar un aspecto” a un conjunto de experiencias perceptivas bien conocidas en Psicología, como aquellos dibujos en que se produce una inversión de figura y fondo, dibujos en los que los mismos trazos se ven unas veces como la figura de una cosa y otras como la de otra (por ejemplo, la figura de la cabeza del conejo-pato de Jastrow, o la clásica de la joven y la anciana). En tales casos –empleando la expresión de Wittgenstein- podemos decir del estímulo que “*veo que no ha cambiado; y sin embargo, lo veo distinto*” (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 445)^{81 y 82}.

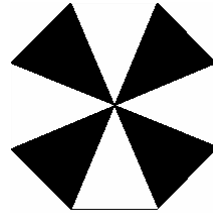
La expresión del cambio de aspecto es la expresión de una *nueva* percepción, junto con la expresión de la percepción inmodificada. (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 451)

⁸¹ La tentación mentalista-cognitivista en este tipo de casos es la de afirmar que, puesto que nada cambia en el estímulo físico, ha debido de cambiar la ‘figura interna’ que tenemos de él, figura que por su rasgo de ser subjetiva no podemos mostrar a nadie. Tal forma de proceder –señala Wittgenstein- es confusa y desorientadora, puesto que el modelo para la ‘figura interna’ ha de ser necesariamente una ‘figura externa’ (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 451; Cfr. también el argumento wittgensteiniano contra la posibilidad de un lenguaje privado). En semejante línea mentalista se hallan las explicaciones que equiparan propiedades de los objetos como son la forma y el color con la ‘organización’ de una percepción, situándolas al mismo nivel (v.g. Köhler, 1966). Sigamos, con Budd (1991), el tipo de razonamiento que se hace desde esta posición: a) color y forma se definen ostensivamente; b) la ‘organización’, si se halla al mismo nivel que color y forma, también debe poder ser definida ostensivamente; c) en los casos en los que cambia nuestra experiencia de un color o una forma, señalamos un cambio en el objeto físico; en los casos de figuras de perspectiva reversible no se produce un cambio en el “objeto externo” pero sí en la ‘organización de la experiencia’; d) la ‘organización’ es una propiedad del “objeto interno”. Contrariamente, desde la perspectiva de Wittgenstein, la ‘organización’ es una clase de aspecto, tal que “si cambia el aspecto, van juntas ciertas partes de la figura que antes no iban juntas” (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 477; Wittgenstein, L (1982) [LW I] § 530)

⁸² Sobre la variedad de casos diferentes donde puede aplicarse el concepto ‘ver un aspecto’, cfr. Wittgenstein, (1988) [PU] págs. 475-477 y Budd, M. (1991) págs. 81-82



Cabeza conejo-pato
(Jastrow, 1900)



Doble cruz



La joven y la anciana
(Hill, 1915)

El interés de Wittgenstein por este tipo de casos, como han señalado diversos autores, va más allá del análisis gramatical de los términos referidos a la percepción, y su relevancia se extiende a temáticas como las de la experimentación del significado⁸³ de una palabra (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 491; cfr. Budd, 1991 y Hallet, 1977) y la comprensión⁸⁴ (Hallet, 1977) o las relaciones entre Wittgenstein y la Psicología de la Gestalt en el abordaje de las cuestiones epistémicas sobre el “mundo externo” y las “otras mentes” (Cook, 1994). Igualmente, en la Filosofía de la Ciencia de corte sociopsicológico autores como Hanson y Kuhn –el primero para decirnos que la percepción está cargada de teoría, el segundo en su propuesta acerca de conceptualizar cambio de paradigma como similar a un cambio de *Gestalt*- han tomado como punto de referencia la discusión wittgensteiniana sobre la “percepción de aspectos”.

La pregunta clave aquí es: en el tipo de fenómenos que Wittgenstein denomina como “percepción de aspectos”, ¿“vemos” cada vez cosas diferentes o “interpretamos”

⁸³Para Hallet (1977) Wittgenstein estaría tomando los términos ‘significar’ y ‘ver’ como miembros de una misma familia entre los que se observan numerosos parecidos. Así los “dos usos del ver” a los que apunta el vienes serían análogos a los “dos usos del significar” que pueden encontrarse en la teoría wittgensteiniana del significado –el significado como uso y el significado como experimentación-. Continuando la analogía, la percepción de un cambio de aspecto se parecería a aquellos casos en los que pronunciamos una palabra con un significado unas veces y otras con otro, cuando en un juego de palabras vemos dos significados ante nosotros y una sola palabra, cuando repentinamente el significado de una palabra emerge ante nosotros, etc. Budd (1991) enfoca la analogía hacia el caso de las palabras ambiguas y fenómenos como el de la pérdida de significado de una palabra cuando ésta es repetida de continuo y pasa a convertirse en una mera sucesión de sonidos. Finalmente, hemos de señalar con Hallet (1977) el desafío que la ‘percepción de un aspecto’ supone para la teoría pictórica del significado: recordemos que en esta teoría el sentido viene dado por el carácter figurativo de la proposición, y el valor de verdad está en función de la correspondencia figura-realidad; pues bien, en este tipo de casos, la figura representa algo que es independiente de su verdad o falsedad.

⁸⁴ Hallet (1977) ha señalado la similitud entre la experiencia del “cambio en la percepción de un aspecto” y la expresión de una comprensión repentina en proferencias como “¡ahora ya sé!”.

de modo distinto la misma cosa? O, más generalmente, ¿a qué tipo gramatical pertenece la gramática de “percibir un aspecto”?

Comencemos analizando, guiados por Wittgenstein, la gramática de “ver”. Digamos en primer lugar que la percepción visual –como la percepción en general– posee lo que el vienés denomina “duración genuina”, esto es, en ellas se puede identificar un inicio y un final, pueden ser interrumpidas por un cambio atencional, su duración puede ser cronometrada, pueden transcurrir en sincronía y/o simultáneamente con otros eventos que también poseen “duración genuina”, etc. Esta cualidad, unida por otra parte al hecho de que la percepción aparece completa desde el momento en que se inicia, nos permite decir que el “ver” es un “estado de conciencia”. Como tal, la percepción tiene un carácter de inmediatez, el sujeto que percibe algo no conjetura nada respecto a lo que ve, simplemente ve la cosa que tiene ante sí. Para él no cabe duda acerca de su experiencia perceptiva, ni tampoco entran en juego hipótesis, ni acciones de justificación o “verificación” con respecto a su percepción. Como afirma Wittgenstein, “ ‘veo esta imagen como un...’ puede verificarse tan poco (o sólo en el mismo sentido que) ‘veo un rojo brillante’ ” (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 487). Cuando alguien manifiesta “Veo...”, no decimos que haya empleado criterios para su “ver”. Consecuentemente, no tendría sentido que alguien dijese respecto de este sujeto que “Sabe que ve la cabeza de un pato” –o al menos esto no significaría otra cosa que decir que “Él ve la cabeza de un pato”- (pues, ¿podría acaso justificar cómo sabe que ve la cabeza de un pato? ¿tendría sentido en un contexto habitual decir que “No sabe que ve la cabeza de un pato”?). La experiencia perceptiva no es un “saber”, ni tampoco una “interpretación”, como veremos a continuación.

Wittgenstein diferencia claramente la percepción de la interpretación. En los casos en que “interpretamos” llevamos a cabo una formulación de hipótesis que pueden resultar posteriormente falsas (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 487; Wittgenstein, 1980a [RPP I] § 8; Wittgenstein, 1980a [RPP II] § 547). Hacer una interpretación supone el hacer una conjetura, y en este sentido, es una “acción” (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 212; Wittgenstein, 1980a [RPP I] § 1; Wittgenstein, 1980a [RPP II] § 546) y no un “estado de conciencia”, como dijimos de la percepción.

Dicho lo anterior respecto al análisis gramatical de “ver” y de “interpretar”, situemos ahora la gramática de la “percepción de aspectos”. Siguiendo a Malcolm Budd (1991) podemos decir que para Wittgenstein la expresión “ver un aspecto” se encuentra

entre los conceptos de “ver” y de “interpretar”, pareciéndose a ambos en diferentes aspectos (Wittgenstein, 1980a [RPP II] § 390).

El ‘ver como...’ no pertenece a la percepción. Y por esto es como ver en un sentido y en otro no lo es. (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 453)

Y por eso el fulgar del aspecto aparece a medias como una experiencia visual y a medias como un pensamiento. (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 453)

Analícemos esto con detalle:

- A favor de asemejar la “percepción de aspectos” al “interpretar”, o lo que es igual, a favor de decir que cuando ocurre un cambio en la percepción de aspectos lo que realmente ocurre es que interpretamos de modo diferente un mismo estímulo, se pueden aducir los siguientes argumentos:

Ü En los casos a que nos hemos referido como “percepción de un aspecto” el estímulo físico permanece constante, invariante en cuanto a forma, color, tamaño y posición, sin cambiar los trazos del dibujo. Y en esto el cambio de aspecto (por ejemplo, la inversión figura-fondo) no es comparable al cambio perceptivo, donde el cambio en la impresión visual (por ejemplo, el cambio de color o forma) se corresponde con un cambio en el objeto físico.

Ü La observación de aspectos es más susceptible de estar influida por actos de voluntad que la percepción, que no es un acto voluntario en modo alguno⁸⁵.

Ver el aspecto e imaginar están sujetos a la voluntad. Existe la orden “¡Imagínate *esto!*” y esta otra: “¡Ahora ve la imagen *así!*”; pero no: “¡Ahora ve verde la hoja!” (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 489)

- A favor de decir que cuando se produce un cambio en la percepción de aspectos, “vemos” cosas diferentes pueden aducirse los argumentos siguientes:

Ü En el caso de que “ver un aspecto” fuese un acto de interpretación, debería darse un elemento de hipótesis o conjetura –junto a la posibilidad de que tal conjetura pudiese resultar verdadera o falsa para el sujeto-, cosa que

⁸⁵ Cfr. Hallet, G. (1977) págs. 665-666.

realmente no ocurre. Tanto cuando el sujeto dice “Veo la cabeza de un conejo” como cuando acto seguido continúa “¡Ahora veo la cabeza de un pato!”, su percepción de un aspecto tiene el carácter inmediato de la percepción⁸⁶. El sujeto no lleva a cabo hipótesis o conjeturas al respecto de lo que ve (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 455): primero la cabeza de un conejo y luego la de un pato. No interpreta el dibujo, lo ve, y para él no cabe duda de lo que ve.

¿Veo realmente cada vez algo distinto, o sólo interpreto lo que veo de manera distinta? Me inclino a decir lo primero. ¿Pero por qué?- Interpretar es un pensar, un actuar; ver, un estado. (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 487)

Ü En cuanto que “ver un aspecto” tiene “duración genuina” podemos decir que se asemeja a los estados de conciencia –como la percepción-, y se diferencia de acciones como la interpretación.

Así, podemos concluir con Budd (1991) que en la “percepción de un aspecto”, Wittgenstein nos señala uno de los casos en que empleamos el término “ver”, casos entre los que pueden establecerse “parecidos de familia”. Tal vez, el rasgo más distintivo en la percepción del cambio de aspecto sea el que lo percibido no es una propiedad del objeto sino una “*relación interna*” entre el objeto percibido y otros objetos (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 485).

2. 1. 2. 1. Los aspectos perceptivos en la Filosofía de la Ciencia de N. R. Hanson y Th. Kuhn.

Tomando como punto de partida lo anterior, desarrollemos –de la mano de Hanson y Kuhn- las implicaciones que la “percepción” y la “percepción de un aspecto” tienen en la Teoría del Conocimiento. El hecho de que la ‘percepción de aspectos’ es un evento intermedio entre la percepción y la interpretación, unido al hecho de que en los fenómenos de percepción de figuras de perspectiva reversible aparece ante nuestros ojos

⁸⁶ Aquí puede confundirnos la expresión “lo veo como...”, que podría inducirnos a pensar que se trata de una descripción indirecta de lo percibido. Al respecto, advierte Wittgenstein que si la descripción que el sujeto da de la percepción de un aspecto realmente se tratase de una descripción indirecta deberíamos poder referir a la vivencia también de una forma directa, y no sólo indirectamente. Por ejemplo, igual que de un objeto podemos decir que es rojo (descripción directa) o que es del color de la sangre (descripción indirecta). Cfr. Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 447.

la emergencia de una nueva percepción, nos permite tomar conciencia de aspectos que nos pasan más o menos inadvertidos en la percepción ordinaria.

Una primera consecuencia que sacamos de este tipo de casos, digámoslo ya, es que la observación –como diría Hanson- “está cargada de teoría” (Hanson, 1977 pág. 13 y pág. 99).

Pensemos en Johannes Kepler: imaginémosle en una colina mirando el amanecer. Con él está Tycho Brahe. Kepler considera que el Sol está fijo; es la Tierra la que se mueve. Pero Tycho, siguiendo a Ptolomeo y a Aristóteles, al menos en esto, sostiene que la Tierra está fija y que los demás cuerpos celestes se mueven alrededor de ella. *¿Ven Kepler y Tycho la misma cosa en el Este, al amanecer?* (Hanson, 1977 pág. 79)

Kepler y Tycho en un sentido ven la misma cosa y en otro no. Ambos están expuestos al mismo estímulo físico y el proceso psicofísico y fisiológico que opera en nuestros astrónomos es idéntico, por lo que –podríamos decir- ambos se encuentran en el mismo “estado físico”. Pero, advierte Hanson, lo que resulta decisivo en este tipo de casos es que, en un sentido básico, los dos tienen la misma “experiencia visual”⁸⁷, es decir, que ambos podrían describir el mismo patrón de color y forma. Kepler y Tycho coincidirían en sus descripciones del Sol al amanecer, no tendrían inconveniente en

⁸⁷ El énfasis de Hanson (1977) en la distinción entre “estado físico” y “experiencia visual” en la percepción visual es imprescindible, si queremos mantenernos fieles a la caracterización que Wittgenstein realiza de la “percepción de un aspecto”. Recordemos: son casos en los que *vemos* que un *mismo objeto* no ha cambiado y sin embargo lo *vemos distinto* (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 445). Para que el caso de Kepler y Tycho pueda ser tratado análogamente al de, por ejemplo, la figura de la cabeza conejo-pato, ambos deben tener, en algún sentido, la misma percepción visual en cuanto que “experiencia visual” (por ejemplo, deben coincidir en sus descripciones de lo que ven) y no sólo en cuanto a “estado físico” (procesos físicos, psico-físicos y psico-fisiológicos). Esto es más claro si tenemos en cuenta un caso en que “estado físico” coincide en dos observadores, pero no comparten la misma “experiencia visual”.

“En algunos lenguajes hay un mayor o menor número de palabras para los colores del que estamos acostumbrados en los lenguajes europeos. Por ejemplo, Nida afirma que en muchos lenguajes africanos hay sólo tres palabras de color. Esto limita no sólo lo que los hablantes pueden *decir* , sino también lo que ellos pueden experimentar y *ver* . No es que ellos vean (lo que nosotros podríamos llamar) ‘rosa’, ‘violeta’, ‘rojizo’ y ‘rojo’ y *nombrar* todos esos ‘diferentes’ colores mediante un término, sino más bien que ellos *ven* sólo un color. Hay una diferencia entre un estado físico y una experiencia visual. No es un asunto de interpretaciones diferentes –diferentes modos de pensar sobre algo- sino de ver como un estado experiencial. (...) Por tanto ciertos africanos (descritos por Nida) y europeos pueden, en un sentido, ‘mirar’ a los mismos datos sensibles/retinales/corticales, pero puede que no ‘vean’ la misma cosa”. (Phillips, 1977 págs, 42-43)

En la anterior cita queda clara una cosa: con un mismo “estado físico” se pueden tener “experiencias visuales” distintas. Ahora bien, Derek Phillips está en un error cuando piensa que es este tipo de fenómenos al que se refiere Wittgenstein. Más bien, el vienes reflexiona sobre casos en los que la “experiencia visual” es la misma –en un sentido básico, que diría Hanson- pero a la vez distinta. Los africanos y europeos de Nida –de ser correcto lo que dice este autor- no *ven* lo mismo, no tienen la misma “experiencia visual” en ningún sentido. Cuando en una figura *veo* primero una copa y luego *veo* dos caras, puedo decir que la figura no ha cambiado en el sentido –básico- de que *veo* las mismas líneas, formas y colores antes y después.

decir que ven un semicírculo luminiscente sobre la línea del horizonte. Ahora bien, en otro sentido, el Sol de Kepler –un astro fijo alrededor del cual gira la Tierra- no es el mismo que el que ve Tycho –un cuerpo celeste en movimiento- puesto que la percepción de cada uno está constituida de forma diferente. Y en este sentido no ven la misma cosa al Este al amanecer.

Kuhn ha expresado claramente esto último al señalar que, durante las revoluciones científicas, los científicos ven el mundo de forma diferente, produciéndose un cambio en el concepto que se tiene de éste: ven cosas nuevas cuando miran con los instrumentos habituales en su profesión, encuentran cosas inéditas en áreas anteriormente exploradas, objetos antiguos se perciben de forma nueva, aparecen objetos desconocidos, etc. Esto recuerda a un cambio de *Gestalt*, a una transformación perceptual, de forma que podría decirse que lo que eran “patos” en el mundo del científico antes de la revolución son “conejos” después (Kuhn, 1975a pág. 176). Ahora bien, Kuhn (1975a, págs. 180 ss) advierte de una importante diferencia que se observa entre los cambios de *Gestalt* y los cambios en la concepción científica del mundo. El sujeto que percibe una figura de perspectiva reversible puede cambiar su percepción repetidamente, viendo ya un aspecto ya otro. No ocurre así en los cambios perceptivos que se producen a consecuencia de las “revoluciones científicas”, y esto nos lleva a realizar una precisión. En los cambios de *Gestalt* la percepción de ambos aspectos alternativos es igualmente ‘real’ o ‘válida’, mientras que en los cambios que se producen en la ciencia la percepción desde el nuevo paradigma implica el abandono del antiguo, y lo que antes se percibía nítidamente se considera ahora ‘erróneo’. Por expresarlo de alguna manera, los cambios científicos del concepto del mundo no tienen el carácter de reversibilidad que tienen las figuras ambiguas. Tal es así, que los períodos en que un fenómeno x puede verse *como y* o *como z*, son –respecto a un paradigma científico- períodos de crisis, en los que algo no funciona.

Hanson (1977), fiel a la línea wittgensteiniana, se opone a la idea de que –siguiendo con su ejemplo- Tycho y Kepler perciban los mismos “datos sensoriales” que luego interpretan de modo diferente. No ocurre esto en la experiencia visual, no se desarrolla en dos momentos. Ambos astrónomos ven cosas distintas de una forma inmediata, no después de haber elaborado cognitivamente –o de algún otro modo- una impresión visual básica. No interpretan, no conjeturan, no hacen hipótesis sobre “datos brutos”, simplemente ven. Kuhn comparte con Hanson esta idea:

Los científicos no ven algo *como* otra cosa diferente; en lugar de ello, se limitan a verlo (Kuhn, 1975a pág. 140)

Y esto apunta a una diferencia esencial en la forma de concebir la percepción en la forma en que lo hace el Positivismo y en la forma Post-positivista de Hanson o Kuhn. Para el positivista, el punto de partida en el quehacer científico es compartido por los investigadores: ambos inician su periplo investigador a partir de los mismos “datos brutos”, sus marcas de salida son las mismas. Desde la perspectiva hansoniana o kuhniana, las diferencias teóricas se producen ya desde el inicio del proceso investigador. Dos científicos, que en un sentido ven lo mismo –por ejemplo describirían igualmente su objeto de estudio en un lenguaje común, puesto que poseen ciertos conocimientos compartidos-, en otro sentido pueden realizar observaciones muy alejadas –allí donde sus conocimientos relativos al objeto deja de ser compartido-, dada la carga teórica que está ineluctablemente presente en sus percepciones. Y éste –dice Hanson- es el elemento a tener en cuenta para entender los desacuerdos entre científicos (Hanson, 1977 pág. 98). Similarmente, nos dice Kuhn, después de una revolución los científicos están respondiendo en cierto sentido a un mundo diferente (Kuhn, 1975a pág. 176)

Que la percepción está influida por factores contextuales es algo que vemos claramente si retornamos al caso de las figuras de perspectiva reversible. La percepción que un sujeto tenga de una de estas figuras –por ejemplo la figura cabeza de conejo/pato- puede verse influida por el contexto visual en que aparezca; así, si la figura se le presenta al sujeto en una pintura rodeada de figuras que inequívocamente son conejos, tenderá a ver un pato en la figura de Jastrow, y al contrario ocurrirá si la figura se presenta rodeada de imágenes que son claramente patos (Cfr. Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 449 y Hanson, 1977 págs. 91ss)

Tal es así no sólo en la percepción del tipo de figuras de perspectiva reversible, sino en cualquier tipo de experiencia mental –entre ellas, la percepción-, como parece sugerir Wittgenstein:

Es indudable que las experiencias mentales que acompañan el uso de un signo están causadas por nuestro uso del signo en un sistema de lenguaje particular (Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 113)

Lo cual es coherente con una premisa básica del segundo Wittgenstein: que el significado de una palabra –recordemos- es su uso en un juego de lenguaje (Wittgenstein, 1988 [PU] § 43). Entonces es fácil asumir que toda percepción de un

objeto con significado para nosotros es una percepción no de un objeto aislado, sino de un objeto que pertenece a un determinado juego de lenguaje y que se relaciona con otros elementos del juego.

Nuestras percepciones se hallan rodeadas por un contexto teórico, por conocimientos –proposicionales- previos. Hanson (1977) lo expresa mediante el término ‘ver que...’, elemento lógico que enlaza observación, conocimiento y lenguaje. Ver algo es poner en relación el objeto que tenemos delante con proposiciones que de algún modo se relacionan con él. En la gramática del “ver” un elemento lógico que se puede distinguir sería, pues, el “ver que + proposición”. Así, continúa Hanson:

Para Tycho y para Simplicio ver el amanecer era ver que el brillante satélite de la Tierra estaba comenzando su circuito diurno alrededor de nosotros, mientras que para Kepler y Galileo ver el amanecer era ver que la Tierra, en su giro, les volvía a poner bajo la luz de nuestra estrella vecina. (Hanson, 1977 pág. 100)

Kuhn (1975a) también ha señalado esta idea –que los datos se dan contextualizados en sistemas de conocimiento- cuando sostiene que algo como un paradigma es un prerrequisito para la percepción, de modo que “lo que ve un hombre depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y conceptual previa lo ha preparado a ver” (Kuhn, 1975a pág. 179)

Wittgenstein no entra en las causas de fenómenos perceptivos como la reversibilidad de perspectiva de algunas figuras, esto –remarca- es una cuestión para los psicólogos (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 445). Pero sí que deja dicho, -eso sí, reconozcamos que de pasada- que en estos fenómenos la percepción se podría ver influida por el hábito y la educación (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 463).

Hanson (1977) ha desarrollado esta idea algo más: un lego y un científico altamente especializado que contemplan el mismo objeto ven lo mismo en un sentido y en otro ven cosas diferentes. Pero también nuestra percepción es diferente en función de la experiencia: no vemos el mismo objeto –digámoslo una vez más, aunque básicamente veamos lo mismo- cuando nuestra relación con él se inicia que cuando lo hemos incorporado a nuestras vidas hace ya un largo tiempo. Y aún más claro, no ven el mismo cuadro un entendido en arte de vanguardia y el turista lego que visita el museo donde está expuesto, no escuchan la misma pieza musical alguien que tiene su oído educado para la música clásica y alguien a quien le aburre, y no ven lo mismo un conocedor de la lengua árabe y un profano en la materia ante los mismos grafismos: mientras que el primero ve palabras que puede leer, el segundo tan sólo ve unos garabatos plasmados

sobre el papel. En todos estos casos hay una constante: el sujeto ha aprendido –digamos que con mayor o menor grado de formalidad- a percibir un estímulo de una manera determinada. Y diferencias en experiencia, costumbre, hábito, aprendizaje, etc. todas ellas implican diferencias de conocimiento.

El diseño de la parte interior de un aparato de radio, para alguien que no tenga el menor conocimiento de tales cosas, será un conjunto de trazos sin ton ni son. Pero si alguien ha llegado a familiarizarse con el aparato y su funcionamiento, se le ofrecerá el dibujo como una imagen plena de sentido. (Wittgenstein, 1997 [Z] § 201)

En este sentido, Kuhn nos hablará de educación y reeducación de la percepción, fijando la primera durante el adiestramiento del estudiante en la praxis científica y la segunda en las épocas de cambio paradigmático, momento éste en que el científico debe aprender a percibir nuevas *Gestalten* (Kuhn, 1975a pág. 177).

Como también implica una diferencia de conocimiento, por cuanto es un condicionante -en diversos modos- de su adquisición, la diferente situación socioeconómica del sujeto. Marx lo expresa así:

No ve [Feuerbach] que el mundo sensorial que le rodea no es algo directamente dado desde toda una eternidad y constantemente igual a sí mismo, sino el producto de la industria y del estado social, en sentido en que es un producto histórico, el resultado de la actividad de toda una serie de generaciones, cada una de las cuales se encarama sobre los hombros de la anterior, sigue desarrollando su industria y su intercambio y modifica su organización social con arreglo a las nuevas necesidades. Hasta los objetos de la «certeza sensorial» más simple le vienen dados solamente por el desarrollo social, la industria y el intercambio comercial (Marx y Engels, 1974 pág. 47)

La más bella música no tiene significado para el oído no musical (...) El hombre necesitado, agobiado con preocupaciones, no tiene apreciación del más bello espectáculo. (Marx, 1963 pág. 161)

Como ha señalado Rubinstein (1981 pág. 168), en Marx las categorías mediante las cuales damos forma al mundo material son de naturaleza social, más que psicológica, y están vinculadas a contextos históricos y sociales. Desde esta perspectiva, la sociedad provee al sujeto de categorías mediante las cuales éste constituye los objetos de su percepción.

2. 1. 3. Aspectos disposicionales en Teoría del Conocimiento (I): la comprensión.

Ya hemos avanzado que el ‘conocimiento’, desde la perspectiva wittgensteiniana, se ajusta a la gramática de las ‘disposiciones’; más adelante abordaremos esta gramática en profundidad. Vamos a centrarnos ahora en un concepto que guarda con el ‘saber’ un “parecido de familia”, por cuanto también se trata de un verbo disposicional: el ‘comprender’.

Uno de los elementos centrales en una Teoría del Conocimiento es el análisis de lo que se entiende por “comprensión”. La gramática de “comprender” aparece vinculada a la de “saber” o “conocer” en un gran número de juegos de lenguaje, como ya hemos apuntado (Wittgenstein, 1988 [PU] § 150; Wittgenstein, 1968a [CM] págs. 152-153). Wittgenstein aborda el tema de la comprensión en la primera parte de la *Gramática Filosófica* (Wittgenstein, 1992a) y en una gran variedad de párrafos de las *Investigaciones Filosóficas* (Wittgenstein, 1988), concentrándose sus reflexiones al respecto especialmente desde el § 138 al § 242 en esta última obra (Hallett, 1977); asimismo, encontramos anotaciones en los *Cuadernos Azul y Marrón* (Wittgenstein, 1968a), en *Zettel* (Wittgenstein, 1997), o en *Sobre la Certeza* (Wittgenstein, 1995). Tal recurrencia del tema nos puede servir para hacernos una idea de su importancia en la pretendida teoría wittgensteiniana del conocimiento, de la complejidad del asunto y de las múltiples conexiones entre la manera en que nuestro autor entiende la comprensión y otras nociones como el significado, los juegos de lenguaje, el conocimiento o la certeza.

“¿Qué es comprender?” y “¿cómo comprendemos?” son, en este punto, las cuestiones básicas que han de esclarecerse, si bien antes hemos de advertir que tal formulación de la cuestión nos podría inducir a un planteamiento incorrecto del tema, como señalara el propio Wittgenstein⁸⁸. En tal forma de plantearse la indagación sobre la comprensión se entrevén, de forma más o menos implícita, dos ideas: que la “comprensión” “*es*” algo –algún tipo de ente- y que además implica un “desarrollarse en el tiempo”, presuposiciones que son precisamente aquello que hemos de aclarar. Así, el primero de estos interrogantes nos llevará –una vez examinada la crítica wittgensteiniana a la consideración de la “comprensión” como “proceso cognitivo”- a un replanteamiento del tema, bajo la formulación “¿cuándo *decimos* que comprendemos o que alguien comprende?”. La segunda de las cuestiones –el cómo comprendemos-,

⁸⁸ “El primer error que cometemos en una investigación filosófica es la cuestión que preguntamos” (Wittgenstein, aprox. 1945 [Manuscrito 179], citado en Hallett, G. 1977 pág. 382)

también con un giro wittgensteiniano, será enfocada desde la perspectiva de “cómo se adquiere una capacidad”, y no –como comúnmente se viene haciendo- en el sentido de “cómo se desarrolla el proceso de comprensión”, puesto que “comprender” no es un verbo procesual, sino de capacidad⁸⁹.

Las tesis que trataremos de fundamentar en este apartado son, digámoslo ya, que –en primer lugar- la comprensión envuelve una praxis, y que –en segundo lugar- tal praxis tiene un carácter social en diversos aspectos, entre los que señalaremos dos, la adquisición de la comprensión y los criterios para decir de alguien que comprende. En tal argumentación no debe perderse de vista que el comprender implica el establecimiento de un juego de lenguaje, en relación con el cual hablamos de “comprender”, “entender un significado”, etc.

La labor de clarificación lingüística llevada a cabo por Wittgenstein en el caso concreto de la gramática del comprender se centra en aclarar la confusión que se produce cuando se considera la comprensión como un “proceso mental”. Básicamente, como ha señalado Kenny (1984), entender la comprensión como “proceso mental” nos induce a pensar en alguna de las siguientes alternativas:

- a) La ‘comprensión’ es alguna clase de experiencia interna, de la cual el sujeto podría informar a través de introspección.
- b) La ‘comprensión’ es un evento –que puede ser inconsciente- en un mecanismo hipotético que se postula para explicar la conducta observable inteligente del sujeto.
- c) Una combinación de lo anterior.

En cualquier caso, la imagen que desde esta perspectiva nos hacemos de la comprensión es la de una entidad misteriosa, oculta, que está detrás de los procesos observables y que es ella misma un mecanismo etéreo y gaseoso (Wittgenstein, 1988 [PU] § 153-154; Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 193; Kenny, 1984). Éste es el punto de vista que Wittgenstein va a someter a análisis y a rechazar.

Comencemos desarrollando la crítica wittgensteniana a la consideración de la comprensión como algo “mental”.

⁸⁹ Introduciremos, a lo largo de nuestra argumentación, algunos de los “parecidos de familia” que hemos observado entre Wittgenstein y Skinner en sus planteamientos sobre la comprensión.

Coherentemente con las tesis defendidas en las *Investigaciones Filosóficas*⁹⁰, la comprensión no designa para Wittgenstein ningún tipo de “ente” de naturaleza privada ni mental, en el sentido de que no es algo que ocurra en la mente de aquel que comprende - un proceso o evento interior- al que hagamos referencia ostensivamente con los términos “comprender” o “entender”. Wittgenstein analiza algunos de estos eventos mentales que ocurren o pueden ocurrir cuando decimos que “comprendemos” algo, acontecimientos que por sus características peculiares –ocurren junto al acto de comprensión, son “internos” (en el sentido de no ser perceptibles para otros, etc.)- han sido tomados tradicionalmente como el objeto al que nos referimos ostensivamente con la palabra “comprender”.

Parece algo bien establecido en la experiencia de los seres humanos que la comprensión se acompaña de una serie de eventos mentales, tales como sentimientos, imágenes, etc. Pero no puede decirse que estos acontecimientos concomitantes constituyan la comprensión, sino que más bien son manifestaciones suyas (Wittgenstein, 1988 [PU] § 152).

Así, en algunos casos, podemos comprobar que la comprensión se acompaña de sensaciones como “tensión”, “una leve y rápida aspiración de aliento, semejante a la de un ligero sobresalto” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 151) o “alivio” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 179). Sin embargo, parece claro que en el caso de los concomitantes del tipo que podríamos llamar “sensaciones” somos menos proclives a confundirlos con la “comprensión”, dado que ésta se contempla comúnmente como algo de índole cognitiva. Esta precisión nos hace considerar oportuno el profundizar en aquellos casos en que es un evento mental de tipo cognitivo lo que se confunde con la comprensión.

Podemos señalar el caso de las imágenes mentales y preguntarnos si “comprender” es poseer o evocar una imagen mental. Para Wittgenstein, una respuesta afirmativa a esta cuestión es una rotunda confusión. La conceptualización subyacente a tal error es la teoría nominativa del lenguaje: considerar que el significado de una palabra viene dado por un tipo de relación en la que un nombre apunta a un objeto directa, ostensivamente. Consecuentemente, para los partidarios de esta teoría del lenguaje captar un significado, esto es, “comprender”, sería la posesión o evocación de la imagen del objeto al que el nombre se refiere (o de la pintura a que se refiere la proposición). Ahora bien, como apunta López de Santa María (1986), para el

⁹⁰ La argumentación contra la comprensión entendida como “proceso mental” guarda una estrecha relación con la ya expuesta argumentación contra el lenguaje privado.

Wittgenstein de las *Investigaciones* la posesión de imágenes no es una condición necesaria ni suficiente para la comprensión. No es necesaria puesto que, en una explicación de la comprensión, podría sustituirse fácilmente la imagen mental por la observación del objeto real en cuestión. Tampoco es una condición suficiente⁹¹ -y aquí cabe recordar todo lo dicho acerca de la insuficiencia de la definición ostensiva- puesto que el significado de una palabra no es su referente sino su papel en el juego de lenguaje: es fácil imaginar que alguien tenga una imagen en su cabeza y que no sepa qué hacer con ella, o que la misma imagen corresponda a cursos de acción diversos. Lo decisivo en la comprensión no es tener la imagen, sino, que -en el caso de que ésta tuviese un papel en el juego de lenguaje- el sujeto supiese aplicarla. Algunas citas pueden ilustrar este caso:

(...) Puede decirse que esta enseñanza ostensiva de palabras establece una conexión asociativa entre la palabra y la cosa. ¿Pero qué quiere decir esto? Pues bien, puede querer decir diversas cosas; pero se piensa muy de inmediato en que al niño le viene a la mente la figura de la cosa cuando oye la palabra. (...) Pero en el lenguaje de § 2 *no* es la finalidad de las palabras evocar imágenes. (...) Pero si la enseñanza ostensiva produce esto -¿debo decir que produce la comprensión de la palabra? ¿No entiende la exclamación ‘¡losa!’ el que actúa de acuerdo con ella de tal y cual modo?-La enseñanza ostensiva ayudó indudablemente a producir esto, pero sólo junto con una determinada instrucción. Con una diferente instrucción la misma enseñanza ostensiva habría producido una comprensión enteramente diferente (...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 6).

Para la comprensión de una proposición es tan poco esencial que uno se imagine algo con ella, como que esboce un dibujo de acuerdo con ella. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 396)

Ciertamente, en ti ocurren todas esas cosas (...) La figura está ahí. Y no niego su validez en el caso particular.- Pero ahora quiero entender además la aplicación de la figura. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 423)

Tampoco podemos decir que comprender sea captar algún tipo de característica –considerada en un sentido más o menos esencialista- común a una variedad de casos: en el supuesto de que hallásemos algo que sucediese en todos los casos de comprensión no tenemos razones para decir que eso sea la comprensión (Wittgenstein, 1988 [PU] § 153). Tal sería la doctrina abstraccionista, a la que Wittgenstein –lo hemos visto ya- contrapone su noción de los “parecidos de familia”. Por otra parte, es posible llevar a cabo una crítica de los conceptos abstractos similar a la realizada con respecto a la posesión de imágenes mentales. Nuevamente en este caso, la abstracción de lo común no nos dice nada sobre la aplicación de la palabra en el juego de lenguaje; por otra parte, que un modelo o un esquema se considere como tal deviene de cómo lo usamos, de cómo lo aplicamos.

⁹¹ Cfr. Hallet, 1977, pág. 43

(...) Haber entendido la explicación quiere decir tener en mente un concepto de lo explicado, y éste es una muestra o figura. Si se me enseñan ahora diferentes hojas y se dice “Esto se llama ‘hoja’” obtengo un concepto de la forma de una hoja, una figura de ella en la mente.- ¿Pero qué aspecto tiene la figura de una hoja que no muestra ninguna forma determinada sino ‘lo que es común a todas las formas de hoja’? ¿Qué tonalidad tiene la ‘muestra en mi mente’ del color verde –de lo que es común a todas las tonalidades del verde?

“¿Pero no podrían existir esas muestras ‘generales’? ¿Una hoja esquemática, pongamos por caso, o una muestra de verde *puro*?” -¡Cierto! Pero que ese esquema se entienda como *esquema* y no como la forma de una hoja determinada, y que una tablilla de verde puro se entienda como muestra de todo lo que es verdoso y no como muestra de verde puro –eso reside a su vez en el modo de aplicación de las muestras. (...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 73)

En los párrafos 151 al 154 de las *Investigaciones*, Wittgenstein analiza un caso en el que podríamos estar tentados a decir que “comprender” es “poseer una fórmula”. Se trata de un ejemplo en el que un sujeto ‘A’ apunta series de números, mientras otro sujeto ‘B’ lo mira y trata de encontrar una ley en la secuencia de números que ‘A’ escribe. ‘A’ anota 1, 5, 11, 19, 29... La cuestión aquí es: ¿Podemos decir que ‘B’ comprenderá la actuación de ‘A’ en este caso cuando dé con la fórmula $a_n = n^2 + n - 1$? ¿Comprender es “ocurrirse una fórmula”? En primer lugar, Wittgenstein considera una serie de alternativas que podrían darse para explicar el hecho de que ‘B’ pueda continuar la serie: por ejemplo, que floten en la cabeza de ‘B’ toda clase de confusos pensamientos hasta que da con la serie de las diferencias (4, 6, 8, 10) y exclame “ahora puedo seguir”, o que conozca de antemano la serie y la continúe sin mayor dificultad (Wittgenstein, 1988 [PU] § 151). También podría ser el caso que se le ocurriese a ‘B’ la fórmula pero no entendiera la serie (Wittgenstein, 1988 [PU] § 152). En el caso de que una fórmula intervenga en la comprensión, lo decisivo no es que alguien posea la fórmula en su cabeza, ni que la vea escrita en un papel, sino que pueda continuar el juego a partir de ella y esto es una cuestión de adiestramiento en el uso de la fórmula (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 189, 190).

Otra forma errónea de conceptualizar la comprensión es aquella en la que se contempla como “interpretación”. “Comprender”, en esta formulación, es “interpretar”. Contrariamente, Wittgenstein mantiene que la interpretación por sí sola no determina el significado, pende del aire (Wittgenstein, 1988 [PU] § 198), puesto que interpretar es sustituir una regla por otra (Wittgenstein, 1988 [PU] § 201). Ahora bien, podemos preguntarnos ¿es “comprender” tener una regla o evocarla? Y la respuesta aquí es que la regla por sí sola no es suficiente, sino que hace falta también saber aplicarla (por ejemplo, ante un nuevo caso o en el futuro), y esto es algo que no está en ella misma sino que se deriva de un uso estable, de una costumbre. Somos adiestrados para seguir

la regla (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 198, 199), para ejecutar una praxis (Wittgenstein, 1988 [PU] § 202).

El análisis crítico de Wittgenstein no se limita tan sólo a la consideración de la comprensión como un mero “evento mental”, sino también a su consideración como proceso (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 154, 321). ¿Es “comprender” un “proceso”? La respuesta de nuestro autor es claramente negativa, y para entender esto hemos de analizar la gramática de ‘proceso’. En esta gramática encontramos que como “procesos” consideramos aquellos eventos que tienen unas determinadas características temporales: el proceso tiene una duración o curso temporal, puede identificarse su inicio, su parte media y su final e, igualmente, pueden ser interrumpidos. Un ejemplo de aquello a lo que llamamos un proceso sería el contar desde uno hasta cien. Tal ejercicio conlleva una inversión de tiempo desde que comenzamos en el número uno hasta que finalizamos en el cien y es imaginable que pueda darse una interrupción en su curso, por ejemplo, si en la mitad de la serie alguien nos habla y nos distrae. El caso de la “comprensión” es diferente, es algo que está o se tiene completo desde el principio. No tiene sentido decir que nuestra comprensión conlleve un hacerse algo o requiera de un intervalo de tiempo desde que comienza hasta que acaba, como tampoco tendría sentido el decir que se vio interrumpida (que quedó a medio hacerse) pero que luego se reanudó. La clave aquí está en que la “comprensión” no se realiza o se desarrolla en un intervalo de tiempo, sino que es una palabra con la que significamos un estado, no un transcurso temporal. Estas son cuestiones de la gramática del comprender, de cómo empleamos esta palabra. Todo esto puede verse más claramente si consideramos el caso más general de la familia de palabras de capacidad y la comparamos con palabras de proceso. En este punto podemos hacer la prueba de imaginarnos que medimos con un cronómetro la duración temporal de una capacidad (una comprensión, un conocimiento, etc) y de un proceso. Parece obvio que, en el primero de los casos, el hecho de la comprensión o el conocimiento en sí mismos no admiten el tipo de ejercicio propuesto, decimos que la comprensión se ha producido o no se ha producido pero no que se esté produciendo mientras la medimos con un cronómetro.

Piensa en este juego de lenguaje: determina con el cronómetro cuánto dura una impresión. La duración del conocimiento, de la capacidad y de la comprensión no puede determinarse de esta manera. (Wittgenstein, 1997 [Z] § 82)

El único sentido en que podríamos decir que la comprensión o cualquier otra disposición tienen una duración es en el caso de querer referirnos con ello a nuestra capacidad para poner de manifiesto esa comprensión. Por ejemplo, decir que he entendido una frase durante toda la mañana tan solo podría tener algún sentido si con ello queremos decir que, en el caso de que alguien nos hubiese pedido que le explicásemos su significado podríamos haberlo hecho satisfactoriamente (cfr. Wittgenstein, 1988 [PU] § 187). Lo cual nos lleva a diferenciar dos elementos en la “comprensión”: la conducta que pone de manifiesto que se comprende algo y el “tener una capacidad” o el “poder” expresarla. Este último elemento requiere algunas matizaciones en cuanto a sus rasgos temporales. Así, sí es posible que nos preguntemos por la duración de ese “tener una capacidad”, o que ese “tener la capacidad” pueda interrumpirse, pero aún en este caso las diferencias con los procesos son notables. Si digo que se interrumpe mi “tener la capacidad de seguir el juego” con ello digo que antes comprendía un juego y luego no, pero la comprensión de dicho juego estaba totalmente acabada ya entonces, durante el tiempo en que lo entendía; sin embargo, si se produce una interrupción en el proceso de recitar el abecedario con ello el proceso se ha quedado a medias, inconcluso. En ambos casos el modo temporal es diferente: en un caso hablamos de duración (permanencia) de un estado y en otro de duración de un desarrollo.

En el sentido de que la comprensión –de producirse- está “acabada” desde el principio, podría decirse que es un “estado”. Pero Wittgenstein continúa en este punto realizando sutiles observaciones de cara a diferenciar la gramática de la comprensión de la gramática de otro tipo de “estados”, los estados mentales. Los criterios temporales de aquello que llamamos “estados mentales”, entre los que podríamos citar el dolor, la depresión, la excitación, etc. (Wittgenstein, 1988 pág. 151 nota ‘a’) difieren de los de la comprensión. La comprensión perdura en el tiempo, es tener una capacidad, y se manifiesta en actos concretos; por ejemplo, comprendemos una palabra y cuando es oportuno la empleamos de forma correcta. La comprensión se manifiesta o se actualiza mediante la conducta, pero una vez que estos “síntomas” de la comprensión desaparecen, persiste como potencialidad⁹². Por su parte, el estado mental ocurre en el tiempo, se tiene y cuando desaparece no queda –digámoslo así- latente. El dolor, la

⁹² “La diferencia general de todos los estados de conciencia respecto de las disposiciones, me parece que radica en que uno no puede cerciorarse, mediante alguna comprobación, de que éstas últimas continúan” (Wittgenstein, 1997 [Z] § 72)

excitación o la depresión son actos, no potencialidades, de ahí que el sentido de “tener un estado mental” difiera del de “tener una capacidad”. Cuando decimos que alguien tuvo un dolor durante toda la mañana, decimos que lo estuvo experimentando durante todo ese periodo de tiempo, cuando decimos que alguien sabe jugar al ajedrez o que comprende algo no nos lo imaginamos demostrando su capacidad incesantemente⁹³:

A fin de tener mayor claridad sobre la gramática de la palabra “comprender”, preguntemos: ¿cuándo comprendemos una oración? ¿Cuándo la hemos enunciado por completo o mientras la enunciamos? ¿Es la comprensión un proceso articulado similar a la enunciación de la oración?, y, ¿corresponde su articulación a la de la oración o bien es no articulada y acompaña a la oración de manera similar a como la nota de un pedal acompaña a una melodía?

¿Cuánto tiempo requiere comprender una oración?

Y si comprendemos una oración durante una hora, ¿empezamos siempre de nuevo?

(Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 93)

Asimismo, pueden señalarse otros rasgos gramaticales que suponen una diferencia entre la comprensión y los estados mentales: los estados mentales pueden tener mayor o menor intensidad, la comprensión no; podemos estar equivocados respecto a algo que creíamos comprender pero no acerca de si tenemos un dolor; los criterios para decidir si alguien comprende son diferentes de los que empleamos para saber si alguien está en un determinado estado mental, en el primer caso observamos si su actuación es adecuada en el juego -examinamos si la persona demuestra una capacidad-, en el segundo buscamos la presencia de determinados síntomas (Hallet, 1977 pág. 258).

Así pues, si la comprensión no es ni un proceso ni un estado mental, ¿de qué tipo de evento se trata? Pero a esta cuestión añadimos otra: si la comprensión no hace referencia a un objeto al que apunte ostensivamente, ¿en qué términos cabe hacer un análisis de eso que llamamos “comprensión”? Comencemos por esta última. Wittgenstein –al igual que vimos al hablar de su teoría pragmática del lenguaje– mantiene una posición anti-esencialista o anti-metafísica en las *Investigaciones*, posición que también se manifiesta en el tratamiento que hace del tema de la comprensión. Para él, no se trata de buscar aquello que está oculto tras las palabras o tras el juego, una suerte de entidad más allá de lo físico, que se halle en el terreno etéreo de lo mental, y a lo que designamos como “el comprender”; hemos visto que esto lo considera una fuente de confusión filosófica. Como alternativa, Wittgenstein lleva a cabo un análisis de nuestra forma de usar la palabra “comprender” en una gran variedad

⁹³ Cfr. también Wittgenstein, 1997 [Z] §§ 75, 77

de juegos de lenguaje que ponemos en práctica. El análisis cambia así de foco: la pregunta ya no es “¿qué es la comprensión?” sino “¿cómo usamos la palabra ‘comprensión’?”

(...) ¡No pienses ni una sola vez más en la comprensión como ‘proceso mental’!-Pues *esa* es la manera de pensar que te confunde. Pregúntate en cambio: ¿en qué tipo de caso, bajo qué circunstancias, decimos “Ahora sé seguir”? (...) (Wittgenstein, 1988 § 154)⁹⁴

(...) “con la expresión ‘comprender una palabra’ no nos referimos necesariamente a lo que sucede mientras estamos diciéndola u oyéndola, sino a todas las circunstancias que rodean el hecho de decirla” (Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 199)

Y como resultado de este análisis –respondiendo ya a la cuestión de determinar qué tipo de evento es- nos dirá que es una “disposición” o una “capacidad” (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 150, 151; Wittgenstein, 1980a [RPP II] § 45), una maestría que –contrariamente a su consideración como evento privado- puede ser contrastada y comprobada por otras personas. Decimos que alguien comprende el juego cuando es capaz de continuar, de seguir jugando (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 151-155, 660; Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 149ss); decimos que comprende una proposición cuando sabe aplicarla, cuando es capaz de usarla correctamente, de ahí que pueda decirse que entender un lenguaje sea dominar una técnica (Wittgenstein, 1988 [PU] § 199).

Igualmente, se referirá Skinner (1981) a la comprensión como una capacidad y nos dirá que el criterio para determinar si alguien comprende es un criterio conductual:

Se puede decir que el oyente entiende al hablante si éste se comporta de la forma apropiada. (...) el oyente entiende en la medida en que tiene la tendencia a actuar apropiadamente” (Skinner, B. F. 1981 pág. 94)

Según Skinner (1981), decimos que entendemos una expresión cuando *podemos* emitir una conducta que se ajusta a la emisión del hablante (en términos wittgensteinianos, este ajuste haría referencia la realización de un movimiento válido del juego que se sigue como respuesta al movimiento de otro participante). También, y este es otro criterio, decimos que comprendemos a un hablante cuando hemos identificado las variables que controlan su emisión verbal y que podrían llevarnos a emitir la misma respuesta. A ello, añade Skinner la idea de que la emisión de “*entiendo...*” puede funcionar también como una descripción de la fuerza de una respuesta verbal con relación a las variables que la controlan.

⁹⁴ Cfr. también Wittgenstein, 1988 [PU] § 155

Como verbo de capacidad, “comprender” está emparentado con los verbos “poder” y “ser capaz de”. Es en el *Cuaderno Marrón* donde Wittgenstein analiza la gramática de estos verbos, señalando algunos de los juegos de lenguaje en los que podrían ser utilizados. Como ya es de sobra conocido, nuestro autor no tratará de afirmar que todos los casos en los que aplicamos estas palabras tienen algo en común, sino que entre ellos se dan parecidos de familia. Así, en la familia de casos en los que empleamos las palabras “poder” o “ser capaz de” se dan en distinto grado y en distintas combinaciones –pudiendo incluso no aparecer alguno de ellos- los siguientes rasgos gramaticales: el conjeturar una ejecución de conducta, la descripción de un estado y/o la necesidad de una prueba (Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 155). Aclaremos esto. Cuando decimos que alguien *puede* hacer algo, estamos conjeturando que tal persona podría llevar a cabo la ejecución de un comportamiento que ahora mismo quizá no esté poniendo en práctica. En otros casos, empleamos la palabra ‘poder’ para describir el estado de un objeto, vemos el estado descrito ante nuestros ojos. Respecto a este último uso, Wittgenstein propone como ejemplos el juego de lenguaje en una tribu en la que nuestras frases “el libro está en el cajón” o “el agua está en el vaso” equivalen en su idioma a “el libro puede sacarse del cajón” o “el agua puede sacarse del vaso” (Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 137), o el caso de una tribu que emplease la palabra “poder” para describir la constitución de un hombre -“hombres que pueden correr rápidamente”, “hombres que pueden arrojar lejos la lanza”, cuando ven a un hombre con grandes músculos en las piernas o con fuertes bíceps en cada caso- (Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 138). En otros usos de la palabra ‘poder’ se emplean “pruebas” como criterio definidor, no corresponde al estado una experiencia sensorial particular que subsiste mientras subsiste el estado. Así por ejemplo, decimos que un vehículo puede recorrer 20 millas por hora aunque sólo lo observemos durante treinta minutos (Wittgenstein, 1968a [CM] págs. 137-138)

Al pertenecer a esta familia de palabras de capacidad, la comprensión también tiene estas peculiaridades gramaticales, y en su uso está presente la conjetura (Wittgenstein, 1997 [Z] § 72), la descripción de un estado y la necesidad de pruebas, que -en mayor o menor medida- son rasgos característicos de las “disposiciones”.

Con todo ello, Wittgenstein pretende hacernos ver que la aplicación de la palabra comprender no puede identificarse con una pauta perfectamente delimitada, sino que aquello que llamamos “comprensión” abarca una gran variedad de casos y que

empleamos el verbo en una gran variedad de circunstancias⁹⁵. En cada uno de estos miembros de la familia del ‘comprender’ los criterios para hablar de comprensión y el papel de ésta en el juego alcanzan diversos grados de distintividad. Por ejemplo, ¿significamos lo mismo cuando decimos que comprendemos una fórmula matemática que cuando decimos que comprendemos a una persona?, ¿cuenta lo mismo en un caso y en otro como criterio de comprensión? Una idea clave en este punto es que cada juego de lenguaje tiene sus propios criterios para determinar si se ha producido o no la comprensión del mismo⁹⁶. Como ilustración, Wittgenstein presenta en las *Investigaciones* una gran variedad de juegos de lenguaje con la palabra “entender”, siendo que entre cada caso se establecen sutiles diferencias al determinar en qué consiste este “entender”: entender una orden (Wittgenstein, 1988 [PU] § 6), una figura (Wittgenstein, 1988 [PU] § 526), palabras (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 137-139, 151, 423), una proposición (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 199, 513, 527, 531), un esquema (Wittgenstein, 1988 [PU] § 73), un lenguaje (Wittgenstein, 1988 [PU] § 199), un poema (Wittgenstein, 1988 [PU] § 531-533), un sistema (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 143, 146, 152, 154), un tema musical (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 527, 533), o una pregunta (Wittgenstein, 1988 [PU] § 517).

También Skinner (1981) es consciente de la variedad de las conductas que cuentan como criterio de comprensión en cada caso: lo que cuenta como conducta apropiada del oyente como respuesta al hablante puede ser una respuesta emocional condicionada (por ejemplo, ruborizarse cuando se menciona un error social), un cambio de conducta en la dirección que pide una orden, ser capaz de decir la misma cosa que un interlocutor (por ejemplo, si en una conversación telefónica nuestro interlocutor nos pregunta si le entendemos), encontrar cómo responder de la misma forma en que lo hizo un hablante si estuviésemos bajo las mismas circunstancias (por ejemplo, cuando tratamos de entender un texto), etc.

Nos planteamos al inicio de este apartado otra cuestión: ¿cómo comprendemos? Ahora bien, una vez examinada la crítica wittgensteiniana a la noción de comprensión como proceso mental, esta misma cuestión adquiere un enfoque diferente. La respuesta

⁹⁵ “Se evidencia aquí que el concepto de comprensión es fluido” (Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 79)

⁹⁶ Es la gramática de cada juego la que nos da los criterios para determinar si está siendo jugado. Algo parecido señala nuestro autor respecto al juego con la palabra “leer”: “(...) empleamos también la palabra ‘leer’ para una familia de casos. Y bajo diferentes circunstancias aplicamos diferentes criterios para decir que alguien lee” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 164).

que se nos pide ya no es la descripción del “proceso de comprender”, esto es, qué fase va sucediendo a cada fase, que operaciones se llevan a cabo en cada una de ellas, cómo opera ese mecanismo interno, etc., sino que más bien la respuesta nos lleva a mirar hacia las formas en que adquirimos una capacidad, cómo damos el salto cualitativo desde una falta de capacidad a su adquisición.

Wittgenstein, consecuentemente, hablará del aprendizaje, como la forma en que adquirimos la capacidad de continuar el juego. Si la comprensión supone una maestría en una técnica, tal maestría se adquiere siendo adiestrado. En este sentido, podemos decir a partir de Wittgenstein que la adquisición de la comprensión es una práctica de índole social. Adquirimos la comprensión de un juego junto a la instrucción en práctica del juego.

(...) ¿Qué tiene que ver la expresión de la regla –el indicador de caminos, por ejemplo- con mis acciones? ¿Qué clase de conexión existe ahí? –Bueno, quizás ésta: he sido adiestrado para una determinada reacción a ese signo y ahora reacciono así (...) (Wittgenstein, 1988 [PU] § 198)⁹⁷.

Y aquí cabe decir todo lo ya conocido acerca de la adquisición de juegos de lenguaje: cómo se parte de reacciones primitivas compartidas con otros seres humanos, el papel de la instrucción, etc. Esta maestría, que supone la comprensión, en unos casos implicará saber continuar el juego de unas maneras en unos y en otros de otras formas, puesto que los criterios de comprensión propios de cada juego son variados. De ahí que también podamos decir que somos adiestrados en lo que cuenta en cada caso como criterio de comprensión.

Relacionado con este punto, encontramos las reflexiones de Wittgenstein sobre el carácter instantáneo del “saber seguir”. Llegado un momento de la instrucción, parece sobrevenir la “comprensión repentina” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 151-155). Es probable que entonces el sujeto profiera exclamaciones como “¡Ahora comprendo!, ¡Ya sé seguir!, ¡Ahora puedo continuar!”, que no hemos de tomar como descripciones de un estado interno, sino que más bien funcionan como expresión de alegría (Wittgenstein, 1988 [PU] § 323) o señal de la comprensión (Wittgenstein, 1988 [PU] § 179-180). Ya hemos dicho que la comprensión se acompaña de procesos concomitantes, y estas exclamaciones son un ejemplo de ello. Tampoco podemos decir que el sujeto vea prefigurada en su mente de forma repentina todo el resto de la actuación en el juego

⁹⁷ Cfr. también Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 197, 189

cuando profiere estas exclamaciones. Imágenes, sensaciones, expresiones de alegría o de otro tipo, etc. son respuestas asociadas a la comprensión del juego pero no decimos que sean el ‘comprender’. Y así pues, tras el adiestramiento, la comprensión queda como estado de “disposición”⁹⁸: la capacidad permanece y se manifiesta –con expresiones verbales como las aludidas, con la emisión de conducta observable, con eventos internos, etc.- cuando el sujeto responde adecuadamente ante las circunstancias que se dan en el juego⁹⁹.

**2. 1. 4. Aspectos disposicionales en Teoría del Conocimiento (II):
la gramática de ‘saber’.**

Dos son las preguntas clásicas en Teoría del Conocimiento: “¿Qué es conocer?” y “¿Cuáles son los límites del conocimiento?” Como es bien sabido, en Kant y su *Crítica de la Razón Pura* (Kant, 1993) se encuentra una de las cumbres en el intento de dar respuesta sistemática a tales interrogantes; pero la formulación misma de la primera de estas cuestiones nos lleva aún más lejos, a Sócrates¹⁰⁰ y su método mayéutico. Al respecto de tal formulación de la cuestión, Wittgenstein afirmará rotundamente que “ha sido una traba para la investigación filosófica” (Wittgenstein, 1968a [CA] pág. 47). Y ello no debe pasarnos inadvertido, pues -como hemos dicho- es el planteamiento de la pregunta que inaugura la reflexión gnoseológico-epistemológica.

Las consideraciones críticas del genio vienés van dirigidas contra una visión abstraccionista del conocimiento, esto es, contra los intentos de definir el conocimiento mediante una operación en la que se capte lo común a todos los casos concretos en que se aplica el término general (Wittgenstein, 1968a [CA] pág. 47). Tal forma de proceder tradicionalmente ha conllevado, primero, la consideración del “conocimiento” como una entidad mental abstracta, algo así como un proceso interior o estado mental que sería el referente de lo designado ostensivamente por el término general; y segundo, ha

⁹⁸ El hablar de “comprensión instantánea” pondría de manifiesto el que la comprensión (la capacidad) tiene como característica el estar completa desde el inicio, mientras que el hablar de un estado de “disposición” se referiría más bien al “tener” la capacidad, al poder manifestarla en caso de ser esto oportuno.

⁹⁹ Cfr. López de Santa María (1986) págs. 149-150, donde se lleva a cabo una distinción entre “acto de comprensión” y “disposición”.

¹⁰⁰ Platón (1992 c), *Teeteto*, 146d-7c

ocultado la multiplicidad de usos que términos tales como “conocimiento”, “saber”, etc. poseen en los diferentes casos concretos en que los aplicamos comúnmente.

Tomemos otro ejemplo¹⁰¹: la pregunta de Sócrates “¿Qué es el conocimiento?”. El caso aquí es incluso más claro, puesto que la discusión comienza dando el alumno un ejemplo de una definición exacta y luego se solicita una definición de la palabra “conocimiento” análoga al mismo. Tal como se plantea el problema, parece que algo está mal en el uso ordinario de la palabra “conocimiento”. Parece que no conocemos lo que significa y que, por tanto, quizá no tengamos derecho a utilizarla. Nosotros replicaríamos: “No hay una única utilización exacta de la palabra ‘conocimiento’; pero nosotros podemos elaborar varias de estas utilizaciones, que coincidirán en un grado mayor o menor con las formas en que se utiliza de hecho la palabra.” (Wittgenstein, 1968a [CA] págs. 55-56)

Pues bien, respecto de la primera de las dos consecuencias anteriormente citadas, Wittgenstein mantiene que el conocimiento -el saber- no es ni un “proceso” ni un “estado mental”, sino que su gramática se ajustaría a la de aquello que llamamos “disposiciones”.

Para decir con propiedad de algún evento que es un proceso, debemos observar determinadas reglas gramaticales¹⁰². Un proceso requiere de tiempo para completarse. No es algo que esté ya acabado desde el momento en que se inicia, sino que es algo que “llega a hacerse” en un transcurso temporal. En este sentido, diríamos que, en caso de interrumpirse, habría quedado incompleto, a medio realizarse¹⁰³. Cuando hablamos del “conocimiento” o del “saber” no nos ajustamos a esta gramática. Si alguien dice que tiene conocimiento de algo, por ejemplo, que sabe la proposición ‘p’, su conocimiento

¹⁰¹ Previamente, Wittgenstein nos ha ofrecido en el *Cuaderno Azul* un análisis similar respecto de la palabra “tiempo”:

“Consideremos, por ejemplo, la pregunta “¿qué es el tiempo?”, tal como la han planteado San Agustín y otros. A primera vista, lo que esta pregunta busca es una definición, pero entonces surge inmediatamente la cuestión: “¿Qué ganaríamos con una definición, ya que solamente puede llevarnos a otros términos indefinidos?” ¿Y por qué ha de sentirse uno perplejo precisamente por la falta de una definición del tiempo y no por la falta de definición de “silla”? ¿Por qué no habríamos de sentirnos perplejos en todos los casos en que no hemos logrado una definición? Ahora bien, una definición suele aclarar la *gramática* de una palabra. Y de hecho es la gramática de la palabra “tiempo” la que nos deja perplejos. Al hacer una pregunta ligeramente desorientadora, la pregunta “¿qué es...?”, solamente estamos expresando esta perplejidad. Esta pregunta es una manifestación de falta de claridad, de desagrado mental, y es comparable a la pregunta “¿por qué?” tal como suelen hacerla los niños. (Wittgenstein, 1968a [CA] págs. 54-55)

Tres ideas son claves aquí: primero, que lo decisivo no es encontrar la definición de términos como “conocimiento” o “tiempo” sino comprender su uso; segundo, que la pregunta “¿qué es...?” funciona más como expresión de perplejidad que como pregunta auténtica y, tercero, que lo verdaderamente dificultoso en estos casos es la gramática de los términos que se discuten.

¹⁰² Sobre la distinción entre “procesos” y “disposiciones” cfr. López de Sta. M^a (1986) págs. 146ss y Kenny (1984) págs. 128ss.

¹⁰³ Ejemplos de procesos: contar de uno a diez, recitar el abecedario, etc.

es algo que está completo, no un “llegar a hacerse” –no tendría sentido, pongamos por caso, decir que va sabiendo la proposición a medida que la pronuncia o se la repite mentalmente. Los parámetros temporales no se aplican en el conocimiento igual que en los eventos que son “procesos”. Wittgenstein se refiere a ello cuando plantea:

¿Pero en qué consiste este saber? Permítaseme preguntar: ¿Cuándo conoces esa aplicación? ¿Siempre? ¿Día y noche?, ¿o sólo mientras piensas efectivamente en la ley de la serie? Es decir: ¿La conoces como sabes el ABC y la tabla de multiplicar; o llamas ‘saber’ a un estado de conciencia o a un proceso –digamos un pensar-en-algo, o cosa por el estilo? (Wittgenstein, 1988 § 148)

¿Qué pasa si se pregunta: Cuando *sabes* jugar al ajedrez? ¿Siempre?, ¿o mientras haces una jugada? ¿Y conoces todo el juego mientras haces cada jugada?- ¡Y qué extraño que saber jugar al ajedrez necesite tan poco tiempo y una partida necesite tantísimo más! (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 151 inserto b)¹⁰⁴

También hablar de una interrupción del conocimiento es diferente a hablar de una interrupción de un “proceso”: en el primer caso, se pasa de saber algo a no saberlo; en el segundo, decimos que algo ha quedado sin terminar.

Podemos aclarar lo dicho hasta ahora con un ejemplo. *Jugar* una partida de ajedrez es un proceso, puesto que tiene un inicio, un desarrollo y un final, podemos decir que la partida se ha interrumpido y que ha quedado así inacabada, podemos cronometrar el tiempo total de juego o el que invierte uno de los participantes en hacer una jugada, etc. *Saber* jugar al ajedrez es una maestría, una capacidad que se tiene o no se tiene –decimos que alguien juega mejor o peor, pero no que en un continuo sepa jugar más o menos-. No cabe preguntarse por la duración del transcurso temporal de la *capacidad*, puesto que como tal, está realizada desde el momento en que se tiene. Si la persona sabe jugar al ajedrez, este ‘saber’ está ya completo, no es algo que se esté haciendo. Sí es posible hablar de tiempo en cuanto al estado de capacitación, en cuanto al ‘tener la comprensión’ o al ‘tener el conocimiento’ del juego, y así por ejemplo podemos decir de una persona que hace años sabía jugar al ajedrez, en el sentido de que si se hubiesen dado las circunstancias podría haber jugado una partida correctamente (manifestación de la capacidad); y si decimos que su ‘saber jugar’ se vio interrumpido, con ello decimos que tuvo la capacidad de jugar, la perdió y luego la tuvo de nuevo, pero no que esta capacidad al verse interrumpida quedase a medias (como queda una partida inconclusa).

¹⁰⁴ Al hablar de la “comprensión” aportamos ya una cita de Wittgenstein paralela a ésta a propósito de la cuestión “¿Cuándo entendemos una frase?” (Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 93), con lo que se pone de manifiesto que tanto la comprensión como el conocimiento –ambas “disposiciones”- no se ajustan a la gramática de lo que son los “procesos”.

En suma, respecto de los “procesos” hablamos de duración temporal en que se desarrolla la actividad en que *consiste* tal proceso, mientras que respecto del conocimiento –y en general de las disposiciones- el criterio temporal no se aplica sobre la acción que pone de manifiesto la capacidad, sino sobre el “poder” o el “estar en condiciones” de llevar a cabo la acción que es *expresión* de la disposición; y es de esta diferencia gramatical entre procesos y disposiciones de la cual derivan las peculiaridades de cada concepto.

Tampoco el conocimiento es un “estado mental” o un “estado de conciencia”¹⁰⁵, que se caracterizan por tener una “duración genuina”. Siguiendo a Malcolm Budd (1991 págs. 13-15), podemos señalar las características que Wittgenstein atribuye a aquellos eventos que tienen “duración genuina”¹⁰⁶, a la par que los vamos aplicando al caso de los “estados mentales”:

- Los “estados mentales” poseen duración, hablar de criterios temporales es pertinente respecto a ellos. Así, de un evento con duración genuina puede decirse que ha perdurado de un tiempo a otro, esto es, se puede especificar su principio y final (cf. Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 89; Wittgenstein, 1997 [Z] § 71; Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 151 inserto a), lo que podría determinarse mediante un cronómetro (Wittgenstein, 1980a [RPP II] § 51, Wittgenstein, 1997 [Z] § 82). Además, un “estado mental” puede ocurrir simultáneamente y/o en sincronía con otro evento con duración genuina (Wittgenstein, 1980a [RPP II] § 63; Wittgenstein, 1997 [Z] § 472). Finalmente, señalar que su curso puede ser uniforme o no uniforme –por ejemplo, puede variar en intensidad pero manteniendo su identidad- (Wittgenstein, 1980a [RPP I] § 836).
- El transcurso temporal de un “estado mental” es directamente experimentado por el sujeto, dándose algo así como una observación ininterrumpida de su duración (Wittgenstein, 1980a [RPP I] § 972-3; Wittgenstein, 1997 [Z] § 75-77). Es posible seguir este curso temporal con atención (Wittgenstein, 1980a [RPP II] § 50; Wittgenstein, 1997 [Z] § 85), y se puede comprobar la continuidad del evento (Wittgenstein, 1980a [RPP II] § 57; Wittgenstein, 1997 [Z] § 72).

¹⁰⁵ Por ejemplo, la “depresión”, la “ansiedad”, etc.

¹⁰⁶ También cfr. Johnston (1993) págs. 136ss, López de Sta. M^a (1986) págs. 146ss y Kenny (1984) págs. 128ss.

- Como estados, están completos desde el momento en que aparecen –no “llegan a hacerse”- y en esto coinciden con las disposiciones, pero se interrumpen de forma distinta que éstas: por una ruptura de conciencia (por ejemplo, durante el sueño) o cuando no se le presta atención (Wittgenstein, 1980a [*RPP II*] § 45; Wittgenstein, 1997 [*Z*] § 85)

A ello podemos añadir con Norman Malcolm otro rasgo distintivo entre el “saber” y los “estados mentales”, derivado de la diferente categorización que hacemos de una afirmación falsa en primera persona en un caso y en otro:

Hay una tendencia a pensar en el conocimiento como en un *estado mental*. Se supone que yo ahora conozco mis propios estados mentales. Si digo que tengo un cierto estado mental y no lo tengo, entonces he dicho una mentira. Pero puedo decir que sé tal y tal, y ocurrir que tal y tal sea falso; pero no se sigue que haya mentido. Por lo tanto, el conocimiento no es un estado mental. (Malcolm, 1962 pág. 87 citado en Hallett, 1977 pág. 255)

“Saber”, nos dice Wittgenstein, y así lo recogen López de Santa María (1986, pág. 148), Johnston (1993)¹⁰⁷ o Budd (1991)¹⁰⁸, es una capacidad (Wittgenstein, 1992a [*PG*] págs 91-93; Wittgenstein, 1988 [*PU*] § 119), una disposición (Wittgenstein, 1980a [*RPP II*] § 45), una habilidad. Y en este sentido, su gramática está emparentada con la de “poder”, “ser capaz” o “entender” (Wittgenstein, 1988 [*PU*] §§ 30, 150, 151, 179, pág. 429). La gramática de “saber”, como verbo de capacidad, sigue el modelo de “competencia-actuación” (Wittgenstein, 1988 [*PU*] § 187): decir que se tiene la capacidad de ‘q’ es decir que, en caso de darse la ocasión, se manifestará la conducta ‘q’ o –en términos más conductuales- tener una capacidad implica que el sujeto posee en su repertorio de conductas una respuesta que emitirá ante la presencia de un control estimular determinado.

¹⁰⁷ “Wittgenstein sugiere que se podría llamar al ver, oír, etc. ‘estados de conciencia’ y al conocimiento, la creencia, la intención, etc. ‘disposiciones’ (*RPP II* § 45)” (Johnston, 1993 pág. 137)

¹⁰⁸ “(...) saber que, saber cómo y la comprensión son habilidades” (Budd, 1991 pág. 15)

2. 2. La *constitución social del conocimiento.*

Dedicamos este apartado a la consideración de los aspectos sociales implicados en el conocimiento, reflexiones a partir de las cuales trataremos de argumentar que se hallan presentes en la obra de Wittgenstein las indicaciones conceptuales que nos permitirían el inicio de una Epistemología naturalizada con base en la Sociopsicología. Dos son los temas que vamos a tratar: la necesidad de criterios públicos, intersubjetivos, sociales, en el conocimiento y el carácter previo a lo epistémico de la praxis y la axiología, elementos que igualmente tienen un marcado carácter social. Respecto del primero de nuestros temas (2.2.1), digamos que seguiremos la conceptualización que Garver (1994) lleva a cabo de las nociones wittgensteinianas de ‘criterios’ y ‘síntomas’. Además de señalar otros de sus rasgos, plantearemos que los criterios son sociales al menos en tres aspectos: han de ser necesariamente públicos, son la fuente de acuerdos intersubjetivos que dan pie a la formación de comunidades y se adquieren por aprendizaje, que no deja de ser una praxis social. Señalaremos también que la presencia de criterios es imprescindible allí donde se pretenda hablar de conocimiento, justificación o verificación. Respecto del segundo de los temas que trataremos –la praxiología y la axiología (2.2.2)- avancemos simplemente que –siguiendo a Javier Echeverría (2002) y aportando argumentos de corte wittgensteiniano en su favor- defenderemos que previo al saber se encuentra el actuar, la praxis, y entraremos a considerar el papel que la racionalidad axiológica –una praxis de segundo orden, la praxis valorativa- juega en el conocimiento, especialmente en lo referente al conocimiento científico. Al hilo de ello (2.2.2.1), analizaremos la tesis kuhiana de la inconmensurabilidad y sostendremos –de acuerdo con el propio Kuhn (1989)- que, a pesar de todo lo que se ha venido diciendo sobre la imposibilidad de comparar teorías rivales, ni la inconmensurabilidad es tan radical como se ha pensado, ni impide que las producciones científicas sean evaluables con respecto a criterios axiológicos.

2. 2 .1. *Criterios públicos en el conocimiento.*

Desde una perspectiva wittgensteiniana, el enlace entre el conocimiento y lo social tiene su clara expresión en el tema de los ‘criterios’. Ya vimos, al exponer el argumento contra la posibilidad del lenguaje privado, que todo lenguaje ha de ser un lenguaje público, esto es, uno en el que significado de sus términos derive del uso

intersubjetivo que se hace de ellos. Veíamos que esto era así incluso para el lenguaje de los términos “psicológicos”, de los términos relativos al “mundo interior” subjetivo, en cuyo caso el establecimiento del significado –el aprendizaje de tales palabras– comenzaba precisamente con lo público, lo externo, lo conductual, lo intersubjetivo. Tal era así que los intentos de formulación de un lenguaje privado, en el que se pretendía llevar a cabo un nombramiento ostensivo de sensaciones “privadas”, inevitablemente quedaban invalidados por la arbitrariedad en que devenía la aplicación de las palabras así definidas.

Muy relacionado con este tema, y en la misma línea argumentativa, se encuentra la noción wittgensteiniana de ‘criterio’. Veamos cómo el filósofo de Cambridge la introduce ya en el Cuaderno Azul:

Introduzcamos dos términos antitéticos para evitar confusiones elementales: A la pregunta “¿Cómo sabe usted que sucede tal y tal cosa?”, contestamos unas veces dando “*criterios*” y otras dando “*síntomas*”. Si la ciencia médica llama angina a una inflamación causada por un bacilo particular, y preguntamos en un caso concreto “¿por qué dice usted que este hombre tiene angina?”, la contestación “he encontrado tal y tal bacilo en su sangre” nos proporciona el criterio, o lo que podemos llamar el criterio definidor de la angina. Por el contrario, si la respuesta fuese “tiene la garganta inflamada”, puede darnos un síntoma de la angina. Llamo “síntoma” a un fenómeno que la experiencia nos ha enseñado que coincide, de uno modo o de otro, con el fenómeno que es nuestro criterio definidor. Entonces decir “un hombre tiene angina si se encuentra en él este bacilo” es una tautología o es un modo descuidado de establecer la definición de “angina”. Pero decir “un hombre tiene angina siempre que tiene la garganta inflamada” es hacer una hipótesis. (Wittgenstein, 1968a [CA] pág. 53)

Ahora bien, digamos que, entre los comentaristas de la obra de Wittgenstein, las nociones de “criterio” y “síntoma” han sido objeto de debate y controversia¹⁰⁹. Nosotros vamos a seguir en este apartado la interpretación de Garver (1994), por ser la que nos parece la más sistemática y acertada en cuanto al tratamiento del concepto que nos ocupa.

Digamos en primer lugar que una de las mayores clarificaciones que realiza Garver al respecto es la de situar a los “criterios” dentro del ámbito de lo “gramatical”. Así, criterios, gramática y significado aparecen estrechamente relacionados, pudiendo decirse –con Canfield (1981, ix)- que “las aserciones de criterios son ellas mismas observaciones gramaticales”.

Desde la conceptualización de Garver (1994) se considera a los criterios como instrumentos humanos, concretamente, instrumentos gramaticales. La finalidad de estos

¹⁰⁹ Cf. López de Santa María (1986) donde la autora expone las posturas de Chiara y Fodor (1968), Albritton (1959), Wellman (1962), Cook (1971), García Suárez (1976). En Garver (1994), además de la exposición de los planteamientos del autor, se puede encontrar una crítica a las interpretaciones de Albritton (1959) y Malcolm (1958, 1959).

instrumentos es el regir el uso de determinadas expresiones del lenguaje. Así, el criterio funciona como *standard* o regla de corrección que establece cómo ha de emplearse una palabra o expresión, cuándo puede decirse y cuando no; no se trata de que el criterio sea un test para saber si un fenómeno ‘x’ –que previamente está definido, cuyo significado ya se sabe- ocurre o no ocurre empíricamente, sino que el criterio nos dice qué uso tiene la frase ‘x es el caso’, o la palabra ‘x’. En suma, las sentencias en que se enuncia una regla criterial instauran el juego de lenguaje que jugamos con una expresión o con un término (Canfield, 1981 pág. 34).

La distinción entre el enunciado de un criterio, como entidad gramatical, y los enunciados empíricos, se hace clara en la siguiente cita:

Lo que el criterio determina no es el hecho empírico de si A está leyendo sino el “significado” de “A está leyendo”. De este modo, forman parte de la “gramática” de expresiones tales como “A está leyendo”, o de leyendo. (Garver, 1994 pág. 182)

Ahora bien, la gramática incluye a los criterios, pero no al contrario: es decir, todas las expresiones tienen una gramática, pero no todas tienen un criterio. Tan sólo tienen criterios las cláusulas de conocimiento y aquellas proposiciones de las que cabe hablar de sus condiciones de verdad. Este punto es de especial relevancia, puesto que, como veremos, nos llevará a afirmar que todo conocimiento proposicional está mediado por criterios. El conocimiento, la justificación de una proposición (dar respuesta a la pregunta: “¿cómo sabes que ‘p’ es el caso?”) y la verificación requieren de la intervención de criterios.

En definitiva, nuestro conocimiento del mundo empírico implica la existencia de criterios que nos permitan decidir en qué casos puede decirse que un fenómeno está ocurriendo o se ha producido. Incluso cuando nos referimos a un *síntoma* de la ocurrencia de un fenómeno, está implícito el que dispongamos también de un criterio para hablar de dicho evento, puesto que por definición –véase la anterior cita del *Cuaderno Azul* – un síntoma es algo de lo cual la experiencia nos dice que coincide o correlaciona con el criterio definidor.

Puede pensarse en las sentencias de reglas criteriosales como estableciendo el juego de lenguaje, como pertenecientes a la fase primera, mientras que las sentencias de síntomas pertenecen al actual jugar el juego. (Canfield 1981, pág. 34, citado por Garver, 1994).

Una vez clarificado qué es lo que vamos a entender por ‘criterio’, vayamos ahora con algunas de las observaciones que Garver (1994) realiza a propósito del carácter

social de los criterios, y señalemos al menos tres características que inciden en este rasgo:

- a) Los criterios no pueden ser internos o privados.
- b) Los criterios conllevan (o pueden conllevar) un acuerdo¹¹⁰ intersubjetivo en el uso del lenguaje que da pie al inicio de una comunidad.
- c) Los criterios se adquieren con el aprendizaje de un lenguaje.

Respecto de la imposibilidad de existencia de criterios privados, nos remitimos a lo dicho a propósito del argumento contra el lenguaje privado (cf. Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 243-280, especialmente §§ 256-270). Recordemos tan sólo que un criterio privado nos llevaría a una suerte de “anarquía subjetivista”, a la arbitrariedad en el uso de palabras y expresiones (Wittgenstein, 1988 [PU] § 258), y que por tanto concluíamos que la posibilidad de hablar de procesos ‘internos’ requería de criterios externos (Wittgenstein, 1988 [PU] § 580). En suma, el carácter público, intersubjetivo, de los criterios es la garantía para el correcto empleo de los términos implicados en las cláusulas de conocimiento y de verdad.

Respecto del segundo de los rasgos citados, Garver (1994) señala que los criterios lo son de una persona o de un grupo, en el sentido que puede existir variación o divergencia de una persona a otra o de un grupo a otro en lo que se considera como un criterio de algo. Ahora bien, en cualquier caso la formulación de un criterio –al ser efectuada necesariamente en un lenguaje público- nos está indicando o bien la existencia de un acuerdo social en los juicios –en el caso de criterios ya establecidos en el seno de un grupo- o bien la posibilidad de llegar a tal acuerdo –caso de la negociación

¹¹⁰ Garth Hallet (1977 págs. 304-305) ha señalado algunas de las características de este acuerdo lingüístico:

- 1) No es necesario que haya acuerdo en cada aplicación de un término (Wittgenstein, 1988 [PU] § 79), sino más bien es sólo necesario que “en un gran número de juicios haya acuerdo” (Wittgenstein, L. 1941-1944 [Man. 164] pág. 121).
- 2) El lenguaje en su conjunto no se caracteriza por igual acuerdo en todos los niveles: hay sentencias que exigen acuerdo (aserciones sobre objetos del mundo externo) otros no (las hipótesis) y hay palabras que exigen acuerdo (por ejemplo, palabras de ‘color’) mientras que otras precisan de menos (‘agradable’, ‘no agradable’, ‘bonito’, ‘feo’).
- 3) Hay acuerdos que son particulares a un lenguaje, otros a una cultura, otros se sustentan en la naturaleza y la forma de vida.
- 4) Cuando se abandona el juego de lenguaje que da sentido a una palabra, nos salimos de una comunidad de pensamiento. Esto es lo que pasa en el caso del filósofo cuando abandona en sus especulaciones los usos ordinarios del lenguaje.

de criterios. Tales acuerdos intersubjetivos se hallan en la base de la constitución de comunidades¹¹¹. Como afirma S. Cavell:

(...) la búsqueda de nuestros criterios con base a los cuales decimos lo que decimos, son demandas de comunidad. Y la demanda de comunidad es siempre una búsqueda de la base sobre la cual ésta puede o ha sido establecida. (...) el deseo y la búsqueda de comunidad son el deseo y la búsqueda de la razón (Cavell, 1979 pág. 20).

(...) la búsqueda filosófica de nuestros criterios es una búsqueda de comunidad (Cavell, 1979 pág. 22)

El propio Wittgenstein –y enlazando ya con el tercero de los rasgos señalados– afirma en esta línea:

Que estemos completamente seguros de tal cosa [en referencia a un párrafo anterior] no significa tan sólo que cada uno aisladamente tenga certeza de ello, sino que formamos parte de una comunidad unida por la ciencia y la educación. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 298)

Finalmente, señalemos un tercer sentido en el que lo social interviene en el empleo que hacemos de los criterios: en el aprendizaje de un lenguaje, somos entrenados para seguir ciertas reglas gramaticales, entre ellas, los criterios. Y obviamente, este aprendizaje se lleva a cabo en una comunidad. Ya vimos en el apartado dedicado a la adquisición de los juegos de lenguaje cómo esto se producía, por lo que no vamos a entrar mucho más en ello. Eso sí, señalemos que este carácter de ‘ser una regla’ que se sigue, una praxis adquirida mediante aprendizaje (y recordemos que Wittgenstein le daba un marcado sentido que podíamos llamar “conductista”), hace que en cierto modo los criterios no necesiten el ser justificados para ser tales criterios. Recordemos que, en última instancia, más allá de la justificación lo que subyace es un modo de actuación. No se trata de que los criterios no puedan ser justificados, sino de que esto no es un requisito indispensable que figure en la gramática de éstos. De hecho, la costumbre de justificar o razonar los criterios elegidos o establecidos se da en unos contextos menos (p. ej. en el lenguaje ordinario) y en otros más (p. ej. en la ciencia) (Garver, 1994).

Otro rasgo de los criterios es su carácter relativo, y ello en dos sentidos. Por un lado, los criterios que empleamos aparecen vinculados a circunstancias de aplicación concretas. Así, en diferentes situaciones podemos disponer de criterios diferentes para

¹¹¹ Recordemos aquí la idea de T. Kuhn (1982) a propósito de que en la ciencia el acuerdo en los juicios, en los aspectos cognitivos, en un lenguaje común, en suma en la “matriz” del conocimiento, es lo que subyace a la dimensión disciplinar, al componente sociológico, a la comunidad.

hablar de la ocurrencia de un mismo fenómeno. Lo que cuenta como criterio para hablar de algo puede variar según el contexto en que nos encontremos. Y, por otro lado, los criterios son relativos en otro sentido: puede darse una oscilación entre lo que se toma como criterio y lo que se toma como síntoma. Lo que en unas circunstancias funciona como criterio de 'p' puede funcionar, en otras circunstancias, como un síntoma suyo. Este hecho apunta en definitiva a algo que analizaremos con detalle más adelante, el hecho de que nuestras proposiciones no tienen asignado un status definitivo como proposiciones gramaticales o como proposiciones empíricas. Como veíamos en la anterior cita tomada del *Cuaderno Azul*, las sentencias que enuncian criterios tienen un carácter tautológico, son proposiciones explicativas, gramaticales, que rigen el uso de determinadas expresiones; mientras que las sentencias que enuncian síntomas son proposiciones empíricas, ampliativas, o como dijo Wittgenstein, hipotéticas. En suma, lo que cuenta como criterio y lo que cuenta como síntoma puede fluctuar, como también puede fluctuar lo que cuenta como proposición gramatical y como proposición empírica¹¹². El filósofo de Cambridge expresa así estas ideas:

De hecho, si se nos pregunta qué fenómeno es el criterio definidor y cuál es un síntoma, en la mayoría de los casos seríamos incapaces de contestar a esta pregunta, salvo que hagamos una arbitraria decisión *ad hoc*. Puede ser práctico definir una palabra tomando un fenómeno como el criterio definidor, pero se nos convencerá fácilmente para que definamos la palabra mediante lo que, de acuerdo con nuestro primer uso, era un síntoma. Los doctores utilizan los nombres de las enfermedades sin haber decidido qué fenómenos han de tomarse como criterios y cuáles como síntomas; y esto no tiene porqué ser una deplorable falta de claridad. Recuérdese que, en general, nosotros no usamos el lenguaje conforme a reglas estrictas, ni tampoco se nos ha enseñado por medio de reglas estrictas (Wittgenstein, 1968a págs. 53-54)

Este último hecho señalado en la cita de Wittgenstein, el que no usamos el lenguaje conforme a reglas rígidas, nos lleva a introducir –siguiendo a Garver (1994)– otro rasgo característico de los criterios: los criterios, por lo general, no son precisos sino vagos. Su funcionalidad no deriva de una presunta formulación explícita y definitiva, sino del hecho de que sean aplicados en la práctica de un modo regular y del ser reconocidos efectivamente como criterios por la comunidad. Como se ha venido repitiendo, el lenguaje está entremezclado con la praxis y lo que hace que algo que constituya como regla es su aplicación repetida y su uso público. De ahí que los

¹¹² Garver (1994) hace dos precisiones: 1) para que se de tal fluctuación, debe existir algún tipo de correlación o correspondencia con alto grado de confiabilidad entre el criterio y el síntoma, como ocurre por ejemplo en numerosas ocasiones en la ciencia; 2) un fenómeno no puede funcionar a la vez, en el mismo contexto, como criterio y como síntoma, ni una proposición puede funcionar simultáneamente y en el mismo contexto como proposición gramatical (explicativa) y empírica (ampliativa).

usuarios de un lenguaje puedan emplear los criterios de una forma práctica, efectiva, sin por ello tener que ser capaces de identificarlos, o haciendo esto dificultosamente.

Por último Garver (1994) señala que los criterios –en aquellos casos en los que disponemos de varios, en circunstancias específicas, para la ocurrencia de un mismo fenómeno- pueden coincidir o podrían entrar en conflicto. Así, la coincidencia se produciría cuando los fenómenos que están implicados en el criterio para hablar de ‘p’ aparecen fuertemente asociados o invariablemente asociados. En esta situación de coincidencia podría pensarse que se diera un conflicto entre criterios, es decir, podría pensarse que tal asociación entre criterios no se produjese, que los distintos criterios no correlacionasen. Ahora bien, el caso de conflicto efectivo de criterios conlleva la ruptura del concepto (‘p’) tal y como se venía considerando, dado que empezaría a no estar clara su aplicación –su uso- y, consiguientemente, los criterios también dejarían de ser criterios, perderían su funcionalidad de regir el empleo del concepto o la expresión.

2. 2. 2. *Praxiología y Axiología como momentos previos a la Epistemología.*

Comencemos con una cita de Javier Echeverría (2002):

(...) lo importante es caracterizar las acciones científicas: una vez hecho esto podremos reflexionar sobre los hechos científicos, antes no. Dicho de otra manera: *la praxiología y la axiología son anteriores a la epistemología.* (Echeverría, 2002 pág. 142, cursivas nuestras)

Echeverría plantea que no sólo la axiología, sino también la praxiología es anterior a la epistemología. En Wittgenstein también encontramos esta idea. Como hemos venido diciendo ya –y como vamos a repetir una y otra vez a lo largo de nuestra investigación- para el vienés la acción, la praxis, es anterior al conocimiento. Así, hará suya en *Sobre la Certeza* la conocida sentencia del *Fausto* de Goethe: “Im Anfang war die Tat” [“En el principio era la acción] (cf. Wittgenstein, 1995 [OC] § 402)¹¹³.

El juego no comienza con el saber y la duda, la racionalidad y la irracionalidad, etc. sino que éstos se dan en un nivel posterior.

Habría que decir que el niño aprende a reaccionar de tal manera y tal otra; y, al hacerlo así, todavía no sabe nada. El saber sólo comienza en un nivel posterior. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 538)

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 allí –como nuestra vida. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 559)¹¹⁴

¹¹³ Cf. también en Wittgenstein, 1976 [C&E] pág. 403.

¹¹⁴ Cfr. Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 358-359

El juego comienza con la acción. Para ilustrar esto, Wittgenstein recurre a contemplar cómo adquirimos nuestros juegos, cómo los aprendemos. Así, como ya vimos, los juegos de lenguaje se montan a partir de “reacciones primitivas”, “conducta instintiva”, etc. Es decir, a partir de la acción confiada (cf. Malcolm, 1991). Pero, de forma más general, podría decirse que el juego de lenguaje tiene su origen en la praxis en otro sentido: lo que aprendemos inicialmente es un modo de actuación, por decirlo de algún modo, somos adiestrados en las reglas del juego, en los componentes que constituyen al propio juego. Y este hecho implica el que aún no se pongan en duda ciertos elementos del juego –puesto que el marco respecto al cual se habla de “saber” y de “duda” ha de ser establecido aún, es precisamente lo que se está adquiriendo. En suma, en el origen del aprendizaje del juego, nuevamente encontramos la acción confiada, no cuestionada.

El niño aprende a creer muchas cosas. Esto es, aprende por ejemplo a actuar de acuerdo con estas creencias poco a poco, se forma un sistema con las cosas que cree y, en tal sistema, algunos elementos se mantienen inmutables y firmes, mientras que otros son más o menos móviles. Lo que se mantiene firme lo hace no porque sea intrínsecamente obvio o convincente, sino porque se sostiene en lo que le rodea. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 144)¹¹⁵.

Un alumno y su maestro. El alumno no deja que se le explique nada ya que, a cada momento, interrumpe al maestro con dudas acerca de, por ejemplo, la existencia de las cosas, el significado de las palabras, etc. El maestro dice: “No me interrumpas más y haz lo que te digo. Tus dudas no tienen ahora ningún sentido” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 310).

“Si pone *eso* en duda –sea lo que fuere lo que ‘duda’ quiera decir aquí- nunca aprenderá este juego”. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 329).

Lo que en realidad quiero decir es que un juego de lenguaje sólo es posible si se confía en algo (no he dicho “si se puede confiar en algo”). (Wittgenstein, 1995 [OC] § 509).

Así, el aprendiz de un juego de lenguaje actúa sin saber –propriadamente- y sin dudar, confiando en las instrucciones de sus maestros. Adquiere de este modo los elementos que constituyen la gramática del juego y que le permitirán jugarlo.

Sigamos ahora otra dirección, ¿qué ocurre cuando tratamos de fundamentar una proposición? Podemos vernos inmersos en una cadena de justificaciones, pero al final lo que subyace es una forma de actuación.

¿Qué *sirve* de prueba de ella [de una proposición]? –“Pero, ¿es esta una prueba suficiente? Y si lo es, ¿no debe ser reconocida como tal por la lógica?”- Como si la fundamentación no llegara nunca a un término. Y el término no es una proposición sin fundamentos sino una manera de actuar sin fundamentos. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 110)

¹¹⁵ Cfr. Wittgenstein, 1995 [OC] § 229

Sin embargo, la fundamentación, la justificación de la evidencia tiene un límite;-pero el límite no está en que ciertas proposiciones nos parezcan verdaderas de forma inmediata, como si fuera una especie de *ver* por nuestra parte; por el contrario, es nuestra *actuación* la que yace en el fondo del juego de lenguaje. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 204)

En otras ocasiones, Wittgenstein nos indica que con carácter previo al tipo de consideraciones que podríamos llamar epistémicas –tales como decir que un cálculo está correctamente fijado, o afirmar la validez de un conocimiento- se produce un acto de decisión.

Sin embargo, en una gran cantidad de cálculos podríamos considerar que algunos son absolutamente dignos de confianza y que otros no están completamente establecidos. Ahora bien, ¿es esta una distinción *lógica*?

Pero, recuerda: incluso mi consideración de que el cálculo está firmemente establecido no es más que una decisión con una finalidad práctica. (Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 48 y 49)

(...) Es cierto que puedo calcular las dimensiones de un puente; a veces también puedo calcular que un puente es más conveniente que un transbordador, etc., etc.-Pero en algún momento debo comenzar con un supuesto o una decisión. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 146)

Pero también podría decir: Dios me ha revelado que eso es de ese modo. Dios me ha enseñado que eso es mi pie. Y, por tanto, si ocurriera algo que pareciera contradecir este conocimiento, habría de considerar que eso era una ilusión.

¿No se manifiesta aquí que el saber está vinculado con una decisión? (Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 361 y 362)

Cuando alguien dice que no reconocerá experiencia alguna como prueba de lo contrario se trata, con todo, de una *decisión* (...) (Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 368)¹¹⁶

Señalemos, por último, que el carácter previo de la praxis se pone también de manifiesto en la apelación wittgensteiniana a la forma de vida, como piedra de toque, como aquello que nos es dado y que tenemos que aceptar (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 517), que está más allá de lo justificado y lo injustificado (Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 358-359)¹¹⁷.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista, nuestras actuaciones –si bien en última instancia, y empleando la terminología tractariana, están más allá de lo que se puede

¹¹⁶ Consecuentemente, en estos casos no sería muy efectivo el tratar de convencer al otro basándonos en las razones que se pueden ofrecer desde nuestro juego de lenguaje, sino que entran en juego otro tipo de procedimientos –por decirlo de algún modo- menos cognitivos, como sugiere Wittgenstein:

He dicho que “combatiría” al otro –pero, ¿no le daría razones? Sin duda; pero, ¿hasta donde llegaríamos? Más allá de las razones, está la persuasión. (Piensa en lo que sucede cuando los misioneros convierten a los indígenas.) (Wittgenstein, 1995 [OC] § 612)

¹¹⁷ Cfr. Wittgenstein, 1988 [PU] § 654 y pág. 461; Wittgenstein, 1956 [RFM] pág. 98; Wittgenstein, 1995 [OC] § 189.

decir, del discurso epistémico o la fundamentación, y entran en el ámbito de lo que sólo se puede *mostrar*- sí entrarían en relación con una praxis de segundo orden: la praxis valorativa. En consecuencia, abogaremos por la consideración de una racionalidad axiológica¹¹⁸ en el conocimiento y la ciencia, que en palabras de Echeverría permita “el análisis, la crítica, y en su caso, la justificación de la elección *tanto de medios como de fines*” (Echeverría, 2002 pág. 114, cursivas en el original).

Como afirma este autor (Echeverría, 2002 pág. 122), la evaluación no deja de ser una praxis, en este caso, una praxis de segundo orden o una meta-acción, puesto que se trata –en definitiva- de una acción (el valorar) que recae sobre otras acciones (las acciones científicas en este caso). Así, praxis y valores se hallan íntimamente ligados, y como ya hemos dicho, anteceden a la epistemología propiamente dicha.

El tema de las relaciones entre conocimiento científico y valores ha sido un tema controvertido a lo largo de la historia del pensamiento metacientífico. Como ya vimos, el debate se inicia ya desde la separación entre juicios de hechos y juicios de valor, allá por los tiempos de Locke y Hume (Jiménez Burillo, 1977; Echeverría, 2002). Pero en tiempos relativamente recientes al nuestro –y si bien es cierto que el tema de los valores sigue siendo controvertido, véase si no la polémica entre dos cumbres de la Filosofía de la Ciencia como Popper y Kuhn (cf. Lakatos y Musgrave, 1975)- se empieza a considerar que la Ciencia como institución¹¹⁹, en un primer momento, y luego, la propia producción del conocimiento científico no son empresas neutrales respecto de los valores.

Y es que, enlazando con la cita de Echeverría con la que comenzábamos este apartado, una tarea previa a toda epistemología es responder a una cuestión de tipo valorativo, que ya fue formulada por Thomas Kuhn (1982): ¿qué se requiere de una teoría para que digamos de ella que es una teoría científica buena o mala? Similarmente, Putnam (1982) va a decirnos que nuestras acciones están guiadas por valores, y que por tanto, éstos son un requisito indispensable para que tengamos tanto una imagen del mundo como hechos científicos (Putnam, 1981 y 1982; Echeverría, 2002 pág. 69).

¹¹⁸ Diferenciada de una “racionalidad instrumental”, esto es, de aquella que se ocupa de la relación medios-fines. Y diferenciada también de una “racionalidad teleológica” -muy relacionada con la anterior- tal y como se entiende habitualmente en la Filosofía de la Ciencia actual (cf. Echeverría, 2002 pág 111), puesto que esta “racionalidad teleológica” no incorpora los “valores” en la elección y la crítica de los “objetivos”, “fines” y “metas” de la ciencia, sino que tiende a considerar los fines y objetivos de la ciencia como principios incuestionados y a identificarlos con los valores.

¹¹⁹ Recordemos a Robert Merton y sus elaboraciones sobre el *ethos* de los científicos –valores y normas culturales que por las que se ha de regir el hombre de ciencia-, así como su conocida tesis de los *CUDEOS* (Merton, 1977a).

También encontramos en Wittgenstein una cita que pueden interpretarse en esta línea:

(...) Ten presente que a veces estamos convencidos de la *corrección* de un punto de vista por su *simplicidad* o su *simetría*, i.e., son éstas las que nos inducen a adoptar el punto de vista en cuestión. En tal caso, nos limitamos a decir: “Así debe ser”. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 92)

Precisamente, valores epistémicos similares son los que Kuhn (1982) señala como requisitos –condiciones necesarias pero no suficientes- para que teoría científica sea aceptable: precisión, coherencia, amplitud, simplicidad y fecundidad, a los que luego añade el valor de utilidad (Echeverría, 2002). Y de forma parecida, Putnam (1982) señala tres valores cognitivos: coherencia, simplicidad y eficacia instrumental.

Ciertamente, Wittgenstein –al menos hasta donde alcanzan nuestros conocimientos- no llevó a cabo una exposición –al menos sistemática- de cuáles son estos valores con base en los cuales aceptamos unas producciones científicas y rechazamos otras. Sin embargo, sí podemos ver cuáles son los criterios que él mismo aplica para hacer esto. Es decir, podemos ver cuáles son los criterios que Wittgenstein emplea en su obra para evaluar juegos de lenguaje, o movimientos en un juego de lenguaje. Señalemos así la “verdad”, la “justificación”, la “funcionalidad” (o el “sentido”) y “la claridad gramatical”, como candidatos a ser considerados como los valores epistémicos wittgensteinianos, aplicables a los sistemas de conocimiento. Digamos algo de ellos, si bien brevemente, puesto que a algunos de ellos ya nos hemos referido y a otros nos referiremos con mayor profundidad más adelante.

- *Verdad*. Como veremos, Wittgenstein defiende que el discurso veritativo intervienen tanto el contraste con la realidad como criterios públicos –y convencionales- que medien en tal contraste. Consecuentemente, Wittgenstein defiende una concepción relativista de la verdad, en el sentido de que el valor de verdad de una proposición es relativo a los criterios vigentes en el juego de lenguaje a que pertenece (Wittgenstein, L. 1995 [OC] § 196). Tales criterios son proposiciones gramaticales –explicativas- que rigen la aplicación de los términos del lenguaje. De este modo, constituyen el marco, las formas categoriales, que permiten hablar de verificación o falsación de una proposición.

Por otra parte, dado que la verdad y la falsedad sólo son predicables del discurso representativo y que los criterios son reglas gramaticales, puede decirse

que a los criterios en cuanto tales no les es aplicable el discurso veritativo del que ellos son condición (Wittgenstein, 1995 [OC] § 205).

- *Justificación.* Una cláusula de conocimiento está justificada cuando se aportan para ella los fundamentos que permiten decidir a favor suyo (Wittgenstein, 1995 [OC] § 200). Como veremos más adelante, básicamente al justificar un conocimiento lo que hacemos es responder a la cuestión “¿cómo sé que ‘p’ es el caso?”, ante la cual podemos aducir ‘criterios’ y/o ‘síntomas’. Y dada la presencia inexcusable de tales ‘criterios’, nuevamente, la justificación –lo que se considere un apoyo suficiente para una proposición- será relativa al juego de lenguaje.

- *Sentido.* Respecto de este criterio, una primera distinción se establece es entre aquellas proposiciones que tienen sentido y aquellas que carecen de él. Para el Wittgenstein de las *Investigaciones* el sentido de una proposición nos lo da su uso en un juego de lenguaje, de ahí que digamos que una proposición tiene sentido cuando tiene un uso en el juego –cuando representa un “movimiento” válido en él- y que carece de sentido (*senseless*) cuando –en ese juego- no encontramos para ella un lugar, cuando la proposición no tiene un papel definido (Wittgenstein, 1988 [PU] § 500). Así, en esta primera acepción, el sentido haría referencia a la *funcionalidad* o no funcionalidad (*senseless*) de una proposición en un sistema de conocimiento.

Podríamos añadir a ello la calificación de algunas proposiciones como “absurdas” o “contrasentidos” (*nonsensical*); serían tales proposiciones aquellas que suponen una ruptura en nuestros marcos de inteligibilidad, y sobre todo, una incoherencia con nuestra praxis cotidiana (por ejemplo, serían proposiciones absurdas las negaciones de las “sentencias de sentido común”).

- *Claridad gramatical.* Este criterio nos permite diferenciar los casos de ‘juego correcto’ o ‘claridad conceptual’ de aquellos en los que se produce una ‘confusión conceptual’. Así, decimos que ésta última se origina cuando se toma un juego por otro, en base a una semejanza de sus gramáticas superficiales, siendo sus respectivas gramáticas profundas diferentes (Wittgenstein, 1988 [PU] § 664).

Pero desde la óptica de los juegos de lenguaje también encontramos criterios respecto de los cuales valorar las acciones que se dan dentro de un juego de lenguaje (recordemos que un juego de lenguaje consta no sólo de sus elementos lingüísticos, sino también de un entramado de acciones en las que éstos se hallan insertos.) Digamos al menos tres: “racionalidad”, “funcionalidad” o “sentido” y “corrección gramatical”.

Así, sería posible hablar de acciones racionales o irracionales –según los participantes puedan dar sus razones para actuar del modo en que lo hacen), de acciones con sentido (que tienen un papel, una función, en el juego) o de acciones sin sentido (carentes de función, “*senseless*”), y de acciones realizadas con corrección gramatical (conforme a las reglas del juego) o gramaticalmente incorrectas (cuando no se siguen las reglas del juego).

Digamos algo más a propósito de la racionalidad de una acción. Desde una perspectiva wittgensteiniana, las razones se dan en un juego de lenguaje, dentro de él, puesto que, básicamente, al justificar una acción o proposición –jugadas o movimientos realizados en el juego- lo que hacemos es señalar a otra acción o proposición –que son otras jugadas o movimientos del propio juego- que apoye a la primera-. Podemos decir que al dar una justificación nos movemos por el entramado gramatical del juego (Wittgenstein, 1997 [Z] § 437), señalando a nuestro interlocutor cómo se conectan los elementos del juego.

Una *razón* puede darse únicamente *dentro* de un juego. El encadenamiento de razones finaliza precisamente en los límites del juego. (Razón y causa.) (Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 185)

Así, las “razones” son relativas a juegos de lenguaje, en cuanto que se constituyen como justificaciones tan sólo dentro de un juego de lenguaje, y lo que cuenta como una razón válida en un juego puede no serlo en otro.

De la mano de Stephen Toulmin (1982), podemos profundizar en el uso que hacemos de las “razones”. Toulmin distingue dos tipos de acciones: aquellas que constituyen aplicaciones de un procedimiento aprendido, un ritual o una técnica adquiridos, por un lado, y aquellas respuestas que no son aprendidas, que son autónomas, por otro lado. Pues bien, la propuesta de este autor se basa en afirmar que en primero de estos casos –acciones aprendidas- es posible hablar de “razones”, mientras que en el caso de las respuestas autónomas no¹²⁰.

¹²⁰ Toulmin (1982) lleva a cabo las observaciones que siguen en su artículo titulado *Razones y Causas*, donde entra a argumentar a propósito de una de las polémicas clásicas respecto de la explicación en las Ciencias de la Conducta: la cuestión de si la conducta es explicable atendiendo a razones y/o a causas. La

Toulmin (1982) analiza tres juegos de lenguaje que practican los hablantes al dar cuenta de “sus razones para actuar”, señalando en todo momento el carácter aprendido de estos procederes racionales.

Un primer juego de lenguaje es aquel en que “damos razones como justificación”. En este caso, la petición de razones a una persona viene a ser una especie de reto o desafío que insta a la persona que realiza una acción a contraponer una argumentación en favor de su actuación. Es el caso de las justificaciones morales, las querellas legales o los desafíos intelectuales. Una razón aquí viene a ser aquello que aduciríamos en nuestra defensa en caso de que nuestro obrar fuese cuestionado de algún modo. Obsérvese que el juego consiste en desarrollar una justificación ante la previsión de un reto, y que, en aquellas circunstancias en las que no imaginamos que pudiésemos ser puestos de algún modo en entredicho, nos dejaría perplejos el que alguien nos pidiese “nuestras razones” para actuar así. En otro orden de cosas, éste es un juego aprendido, en el sentido de que el “dar razones” implica aquí un saber deliberar, una operación de “cálculo” o la organización de una argumentación, una tesis o una “defensa”, y éstos son procederes que la persona adquiere y que puede desempeñar con mayor o menor adecuación.

Otro juego de lenguaje identificado por Toulmin (1982) es el de “dar razones como revelación de intenciones”. Llevamos a cabo este juego sobre acciones que podríamos llamar “instrumentales” o “calculadas”, en las que la ejecución de una acción es un medio para conseguir un fin. Así, si alguien nos pide “nuestras razones” para actuar de tal modo, en este tipo de casos responderemos señalando al objetivo o finalidad que perseguimos con nuestra acción. También en este tipo de acciones instrumentales se ve involucrado el aprendizaje, en cuanto que el establecimiento de relaciones medios-fines es una praxis adquirida. Así, podría decirse que al aprender este

postura de Toulmin brevemente expuesta se basa en 1) Hablamos de razones y causas respecto de diferente tipos de acciones: una persona puede dar “sus razones para actuar” en aquellos casos en que se trata de una conducta que ha sido adquirida mediante aprendizaje (por ejemplo, conductas institucionalizadas, instrumentales, deliberadas), mientras que hablamos de causas respecto de la conducta autónoma, descuidada, incompetente, incontrolada, etc. 2) Diferencia los juegos de lenguaje en los que alguien puede darnos “sus razones para actuar” como lo hace y 3) Pone de manifiesto que explicación causal y racional no son incompatibles: el hecho de que alguien “tenga” razones –de peso- para actuar puede tener un papel causal respecto de una acción.

La diferenciación entre razones y causas también está presente en Wittgenstein, quien señala a la pregunta “¿por qué?” –que participa tanto en el juego con la palabra ‘causa’ como en el juego con las palabras ‘razón’ o ‘motivo’- como origen de la confusión (cf. Wittgenstein, 1992a [PG] págs. 193 y 195; Wittgenstein, 1968a [CA] págs. 41-43; Wittgenstein, 1968a [CM] pág. 123)

modo de proceder aprendemos a la vez que “el fin justifica los medios” (obviamente, este “justificar” no se toma aquí en sentido “moral”, sino en el de “explicar”).

Un tercer juego en el que hablamos de “nuestras razones para actuar” es aquel en el que este “dar razones” equivale a “dar una descripción”. Tal juego se practica en relación con las acciones ritualizadas o costumbres. Toulmin (1982) propone aquí el siguiente ejemplo: alguien realiza ante otra persona un gesto poco usual y éste le devuelve el mismo gesto, una tercera persona pregunta a uno de ellos “¿por qué has hecho ese gesto?” (pregunta por “sus razones”) ante lo cual obtiene la respuesta “es el saludo de la asociación a la que pertenezco” (“descripción”). Claramente, los rituales de una comunidad, de una asociación, las costumbres de un pueblo, etc. son pautas que sus miembros adquieren en un proceso de socialización; y en estos casos la justificación proviene de esa praxis social en la que el sujeto está inmerso.

Señalemos un aspecto de especial relevancia aquí: en los tres juegos de lenguaje identificados por Toulmin (1982) puede verse cómo en el fondo del “dar razones para nuestra actuación” encontramos una actuación aprendida. Tal es así la necesidad de que esta práctica sea aprendida para que podamos hablar de “razones”, que no hablamos de ellas en los casos de conducta no aprendida –por ejemplo, la conducta autónoma- o en aquellos casos en los que una acción se realiza de forma incompetente, incontrolada o distraída, casos en los que –por expresarlo de algún modo- la respuesta emitida no está “correctamente adquirida”. En tales circunstancias, no cabe preguntarle a alguien por “sus razones para actuar”. En suma, para Toulmin (1982) la conducta racional depende del aprendizaje, esto es, del hecho de que los sujetos que participan en un juego sepan jugarlo, conozcan su engranaje.

Como hemos visto, los criterios wittgensteinianos son relativos a juegos de lenguaje. La verdad, la justificación, la funcionalidad, el estar acorde con el sentido, y la claridad conceptual –como valores epistémicos- y la racionalidad, funcionalidad, y la conformidad con las reglas –aplicables a acciones- se dan dentro del marco de juegos de lenguaje. Los contenidos del juego –la posibilidad de jugarlo- necesitan del establecimiento de un marco gramatical, la articulación de un sistema normativo por el que se rige el juego (racionalidad del juego, gramática del juego). Para constituir un juego se requiere establecer una gramática. Y esto es una praxis, como también lo es el jugar el juego.

Consecuentemente, y enlazando con la primera parte de esta sección, un primer paso para una axiología de la ciencia es el contar con una teoría de la acción. Echeverría (2002, págs. 129-146) hablará de que ésta ha de ser una teoría pluralista de la acción, pues son acciones lo que vamos a valorar y puesto que en éstas últimas se pueden distinguir varios componentes. El esquema que el filósofo de la ciencia navarro propone al respecto es el siguiente:

El agente X_1 hace (X_2) X_3 a X_4 con X_5 en X_6 en condiciones X_7 para (con el fin) X_8 según X_9 . (Echeverría, 2002 pág. 132)

Detallemos los componentes de este esquema de la acción:

- X_1 : es el agente, y Echeverría incluye como tales a personas, máquinas, grupos, instituciones, empresas, organismos estatales, etc.
- X_2 : es la acción. El verbo canónico en el caso de las acciones es el verbo “hacer” (también “ser hecho por”), y se incluirían en este componente verbos de acción tales como observar, medir, demostrar, calcular, experimentar, comprobar, publicar...
- X_3 : es el complemento directo, el caso de que se trate de un verbo transitivo, es decir, el objeto sobre el que recae la acción en primera instancia.
- X_4 : hace referencia al objeto –ya sea persona o cosa- al que se dirige la acción. Se trata, pues, del complemento indirecto.
- X_5 : son los instrumentos o herramientas que se emplean en la acción.
- X_6 : contexto espacio-temporal, social y cultural donde se realiza la acción. Incluye el tiempo y lugar donde se desarrolla la acción, y Echeverría también incluye lo que son las “condiciones iniciales” (conocimientos, estado del tema de investigación, recursos humanos, instrumentales, económicos... de los que se parten) y las “condiciones de contorno” (ambiente externo en que se realiza la acción).
- X_8 : intenciones, fines, objetivos de las actividades científicas y tecnológicas.
- X_9 : reglas, normas, prescripciones (metodológicas, sociales, jurídicas, deontológicas, éticas, procedimentales, de uso...) según o conforme a las cuales se realiza la acción.

A estos nueve componentes básicos¹²¹ Echeverría (2002) añade tres componentes más de las acciones científicas, que generalmente son posteriores a las acciones científicas:

- X₁₀: resultados de la acción (donde se incluyen los “hechos científicos”, hipótesis, teorías...), y donde entra en juego el subsistema de los valores epistémicos.
- X₁₁: consecuencias que se derivan de los resultados.
- X₁₂: riesgos de las acciones científicas.

Pues bien, desde una teoría pluralista de la acción todos los componentes anteriormente citados serían susceptibles de ser evaluados. Ahora bien, la propuesta que realiza Echeverría (2002) también es pluralista en otro sentido: al evaluar las actividades científicas no se emplea un único valor, sino una *pluralidad de valores*. Se hablará así de valores en plural que, por otra parte, constituyen *sistemas y subsistemas de valores*, es decir, que aparecen interrelacionados, no aislados unos de otros. Por ejemplo, sostiene Echeverría (2002 pág. 88) que no hablamos aisladamente de la “verosimilitud” de un enunciado, sino que este valor epistémico entraría en relación con otros como la precisión, la coherencia, la generalidad, la fecundidad, etc¹²².

En otro orden de cosas, desde una visión pluralista de la actividad evaluadora, se asume que la vigencia de los sistemas de valores cambia a lo largo del tiempo, y se habla así de historicidad de los valores. Wittgenstein expresa también esta idea:

Pero lo que las personas consideran como razonable o no razonable cambia. Una cosa que les parece razonable a los hombres en cierta época, les parece irracional en otra. Y al contrario.

Pero, ¿no hay nada objetivo en esto?

Personas *muy* inteligentes y *muy* cultas creen en el relato bíblico de la creación y otras lo consideran algo manifiestamente falso, y las razones de éstas últimas son bien conocidas por la primeras. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 336)

¹²¹ No se agotan aquí, sin embargo, las posibilidades de analizar componentes. Echeverría (2002) admite que algunos de los componentes anteriores pueden subdividirse, o que en algunos casos se podrían incluir componentes adicionales, como ante qué o quien se realiza la acción, contra qué o quién, desde qué posición se realiza, entre quiénes, por quienes es realizada (voz pasiva), sin qué es realizada (carencias)...

¹²² La propuesta de Javier Echeverría (2002) –y ahora somos nosotros quienes hacemos un ejercicio de praxis evaluativa- resulta sugerente, además de ser compleja y rica. No entramos a detallar algunos aspectos de su elaboración que, no obstante, pueden igualmente interesante que los que sí comentamos: la introducción del concepto fregeano de “función” –eso sí, matizado y ampliado- como herramienta para una axiología de la ciencia, el debate en torno a la objetividad o subjetividad de los valores, la idea de “satisfacción” (vs. “maximización”) de un valor, la gradualidad de los valores, etc.

Y también cambia la importancia de los valores concretos según las diferentes disciplinas científicas (Echeverría, 2002). A ello, podemos añadir con Echeverría (1995), se une una fuente más de pluralidad si consideramos los distintos ámbitos o contextos en los que la actividad científica se desarrolla, cada uno de los cuales tendría sus peculiaridades en cuanto a los criterios valorativos relevantes: contexto de innovación (donde son protagonistas valores como la generalidad, coherencia, verosimilitud, consistencia, validez, fecundidad, intersubjetividad, utilidad, honestidad, competencia...), de enseñanza (comunicabilidad, publicidad, traducibilidad, cosmopolitismo...), de aplicación (utilidad pública o privada, eficacia, eficiencia, funcionalidad predictiva, funcionalidad explicativa, impacto económico y social...) y de evaluación (pluralismo...). Y finalmente, advirtamos que desde una perspectiva pluralista, hemos de considerar no sólo valores epistémicos, sino también valores prácticos implicados en la actividad científica.

Hemos argumentado en este apartado que la praxis es previa a la epistemología, y que la actividad científica –parafraseando a Hanson- está “cargada de valores”. Consecuentemente, hemos defendido la necesidad de una praxiología y de una axiología de la ciencia. Ahora bien, una cuestión polémica es la de la conmensurabilidad /inconmensurabilidad –muy básicamente, la posibilidad o no de traducir unas teorías a otras- y la comparación de teorías científicas. La polémica se centra en una cuestión: ¿es posible comparar –valorar- teorías que son inconmensurables, que se dicen respecto de marcos de inteligibilidad diferentes y a veces alejados? Desde nuestro punto de vista, como trataremos de argumentar en el siguiente apartado, la inconmensurabilidad no implica imposibilidad de valorar. El propio Wittgenstein parece apuntar a esta posibilidad, aunque el ejemplo concreto que propone se haya demostrado no muy afortunado con el paso del tiempo; de todas formas, nos interesa sobre todo el segundo párrafo:

Lo que creemos depende de lo que aprendemos. Todos creemos que es imposible llegar a la Luna; pero es posible que algunas personas crean que tal cosa es posible y que algún día sucederá de hecho. Decimos: tales personas no saben muchas de las cosas que nosotros sabemos. Aunque estén seguros como quieran de lo que dicen –están equivocados y nosotros lo sabemos.

Si comparamos nuestro sistema de conocimiento con el suyo, es evidente que el suyo es, con mucho, más pobre. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 286)

2. 2. 2. 1. La tesis de la inconmensurabilidad y la evaluación de los juegos de lenguaje.

Recordemos las figuras de perspectiva reversible de la Gestalt: allí donde un preceptor veía la cabeza de un pato, otro veía la de un conejo. Sus percepciones, en este sentido, son inconmensurables, alternativas, no siendo una percepción más correcta ni más cierta que la otra.

Algo *similar* –y esto implica notables matices- ocurre con las teorías científicas alternativas, si nos atenemos a la conceptualización que de ellas han realizado Kuhn (1975a) Hanson (1977), Feyerabend (1962), etc. Volvamos al ejemplo de Hanson (1977). Las percepciones de Tycho y Kepler son inconmensurables, ambos ven cosas distintas, ya que se acercan a la realidad desde categorías diferentes: si mirásemos desde una perspectiva teórica ptolomeico-aristotélica veríamos el Sol que ve Tycho, que será un Sol diferente del que veríamos desde la perspectiva copernicana de Kepler. Como hubiera dicho Kuhn (1975a), parece que ambos se hallan en mundos diferentes.

Pero vayamos más allá de esta idea intuitiva de la inconmensurabilidad, y digamos, antes de definirlo, que se trata de un concepto complejo y controvertido, dada la interconexión que existe entre él y otros como el de comparación, traducción, o interpretación, así como por la cantidad de problemas que –como veremos- han sido materia de debate entre partidarios y detractores de su aceptación en la ciencia.

La formulación originaria del concepto de inconmensurabilidad se introduce ya en 1962 y corresponde a Kuhn (1975a) y a Feyerabend (1962), si bien podría señalarse que con matices entre ambos. Básicamente, lo que defienden con la tesis de la inconmensurabilidad es la imposibilidad de incorporar los conceptos de una teoría (T_1) sobre la base de los conceptos de otra teoría (T_2). Ahora bien, dada esta tesis, se han introducido una serie de corolarios a ella que resultan controvertidos, que no siempre son ajustados a la formulación kuhniana -que es de la que trataremos de momento- y que han sido sometidos a revisión por el propio Kuhn (cf. Kuhn, 1989). Y así, se ha hablado de inconmensurabilidad al menos en los siguientes sentidos:

- La inconmensurabilidad como imposibilidad de traducir una teoría científica que se enmarca en un paradigma a los términos de otra teoría correspondiente a otro paradigma. Kuhn apoya este supuesto, si bien, como veremos, matiza luego su opinión:

“Si dos teorías son inconmensurables deben ser formuladas en lenguajes mutuamente intraducibles”. (Kuhn, 1989 pág. 97)

Al respecto, críticos como Davidson (1974), Kitcher (1978) o Putnam (1981) señalan una incoherencia en Kuhn, puesto que por una parte mantiene la imposibilidad de realizar una traducción de teorías antiguas al lenguaje de teorías modernas y por otro lado –reprochan- Kuhn en sus obras habla de teorías antiguas y modernas en un lenguaje común a ambas, el lenguaje ordinario.

Kuhn responde matizando –y suavizando- su versión inicial de la inconmensurabilidad, formulando así su “tesis de la inconmensurabilidad local” (Kuhn, 1989 pág. 95 ss):

“Afirmar que dos teorías son inconmensurables significa afirmar que no hay ningún lenguaje, neutral o de cualquier otro tipo, al que ambas teorías, concebidas como conjuntos de enunciados, puedan traducirse sin resto o pérdida. (...) Surgen problemas de traducción únicamente con un pequeño subgrupo de términos”. (Kuhn, 1989 pág. 99)

- La inconmensurabilidad como imposibilidad de evaluación y comparación de teorías científicas rivales, lo cual conlleva la imposibilidad de elección racional entre tales teorías en competencia.

“Si no hay ningún modo en que las dos [teorías] puedan formularse en un único lenguaje, entonces no pueden compararse, y ningún argumento basado en la evidencia puede ser relevante para la elección entre ellas”. (Kuhn, 1989 pág. 97)

Esta es la línea crítica de Davidson (1974), Shapere (1966) y Scheffler (1967). Kuhn se opone a que pongan en boca suya algo que no se desprende de sus escritos, y afirma al respecto:

“Pero la falta de una medida común no significa que la comparación sea imposible. Por el contrario, magnitudes inconmensurables pueden compararse con cualquier grado de aproximación requerido (...) Ni en su forma metafórica ni en su forma literal inconmensurabilidad implica incomparabilidad (...)”. (Kuhn, 1989 pág. 99)

- La inconmensurabilidad como imposibilidad de entendimiento entre los miembros de paradigmas diferentes, que nos introduce en el tema de la incomunicabilidad de los paradigmas.

Y todo ello se complica aún más si consideramos que pueden identificarse varias fuentes de inconmensurabilidad:

- **Ü** Cambio de significado: los mismos términos teóricos pueden tener significados diferentes en dos teorías diferentes (Cfr. Feyerabend, 1962), o una teoría puede incorporar conceptos que no se dan en la otra (Cfr. Kuhn, 1975a y 1989)
- **Ü** Cambio ontológico: las teorías defendidas por paradigmas diferentes conllevan una diferente ontología (Cfr. Kuhn, 1975a págs. 176-177; Kuhn, 1989 pág. 131)¹²³

Desde su tesis de la inconmensurabilidad local, Kuhn es capaz de contraargumentar a las críticas que se le han realizado. Así, argumenta el autor, la imposibilidad de traducción se restringe sólo a un reducido subgrupo de términos, entre los que destaca sobre todo aquellos términos que se interdefinen¹²⁴, y a los enunciados que se hacen con ellos (Kuhn, 1989 pág. 100). Según Kuhn, existen numerosos términos que sí conservan su significado de una teoría a otra, punto que tiene una doble importancia. Primero, estos términos que mantienen su significado son la base para la comunicación y la comparación inter-teóricas; segundo, son la base para investigar el significado de términos inconmensurables.

Esto en lo que respecta al significado como fuente de inconmensurabilidad, pero debemos considerar también otra de las fuentes: la teoría ontológica presente en un juego de lenguaje. Kuhn reitera que distintos lenguajes estructuran el mundo de modo diferente (Kuhn, 1989 pág. 131), lo que puede significar un límite a las posibilidades de traducir de uno a otro:

“Lo que los miembros de una comunidad lingüística comparten es la homología de la estructura léxica. No es necesario que sus criterios sean los mismos, puesto que pueden aprenderlos los unos de los otros a medida que lo necesiten. Pero sus estructuras taxonómicas deben coincidir, pues, cuando la estructura es diferente, el lenguaje es privado y cesa la comunicación hasta que un grupo aprende el lenguaje del otro (...) Dicho en pocas palabras, la taxonomía debe preservarse para proporcionar categorías compartidas y relaciones compartidas entre dichas categorías. Si no se preserva, la traducción es imposible (...)” (Kuhn, 1989 págs. 131- 132)

¹²³ Como señala acertadamente Javier Echeverría (1995, pág. 16), esto no debe hacernos tomar a Kuhn como un relativista ontológico o un escéptico, sino como un relativista epistemológico y lingüístico. Kuhn no dice que el mundo cambie porque lo hagan nuestras teorías científicas; lo que cambia es el mundo teórico en que trabajan los científicos, la teoría ontología de los científicos.

¹²⁴ Por ejemplo, términos como ‘flogisto’, ‘principio’ y ‘elemento’ en la “química del flogisto” respecto del lenguaje químico actual, o los conceptos newtonianos de ‘fuerza’ y ‘masa’ en relación al juego de lenguaje aristotélico o einsteniano.

En línea similar, Derek Phillips (1977) –desde una perspectiva wittgensteiniana- señala algunas razones que pueden esgrimirse para defender la posibilidad de conmensurar –al menos relativamente- teorías. Para Phillips, los paradigmas no son sistemas cerrados y absolutamente coherentes que existan totalmente aislados unos de otros -ya sean anteriores o contemporáneos-, sino que entre ellos se producen solapamientos, intersecciones y, además, los individuos pueden aprender varios juegos de lenguaje. Por otra parte, el lenguaje cotidiano subyace a los juegos de lenguaje científico, existiendo también un solapamiento entre éstos juegos altamente especializados y los juegos de lenguaje cotidianos.

Analicemos ahora la cuestión de si la inconmensurabilidad implica incomunicabilidad: dos científicos pertenecientes a paradigmas diferentes no podrían comunicarse respecto a un mismo tema concreto, puesto que sus teorías –inconmensurables- no pueden ser traducidas a un lenguaje común. Kuhn (1989) se opone a la afirmación anterior. Imaginemos a estos dos científicos tratando de entablar un diálogo productivo. Una estrategia de comunicación es la traducción –a un lenguaje común o una teoría al lenguaje de la otra-, que como acabamos de ver, podría llevarse a cabo con un cierto grado de aproximación. Pero –señala Kuhn (1989)- la comunicación también sería posible aunque la traducción no produjese resultados satisfactorios. Nuestros dos científicos tendrían que recurrir en ese caso a otras estrategias disponibles, como la interpretación¹²⁵ (hermenéutica) o el aprendizaje de los términos que sean inconmensurables.

Queda la cuestión de la comparación y evaluación de teorías. ¿Son evaluables teorías inconmensurables? Digamos, en primer lugar, que toda comparación/ evaluación se efectúa en relación con un criterio o *standard* de comparación. ¿Podría ser éste el criterio de “verdad”? Nos encontraríamos con el problema de que aquello que es verdadero o falso se decide en relación con criterios que son propios de un paradigma o juego de lenguaje. Dada la tesis de la inconmensurabilidad, en su versión ‘local’, este criterio sería viable en el mismo grado en que las teorías fuesen traducibles –una a la

¹²⁵ Kuhn (1989) diferencia entre traducción e interpretación. Mientras que llevar a cabo una traducción implica la presencia de dos lenguas que ya se conocen por el traductor y consiste en establecer correspondencias entre los términos de una y otra, la interpretación supone que el intérprete no conoce la lengua-objeto (aunque obviamente sí conozca la suya propia). La interpretación es así el descubrimiento del uso de los términos de una lengua extraña. Cabe la posibilidad de que luego lo interpretado pueda o no pueda ser traducido a la lengua propia, esto es, de que algunos de esos términos aprendidos mediante interpretación y los de la lengua propia sean conmensurables o inconmensurables (irreducibles).

otra o a un lenguaje común-. Sólo en un caso así podríamos comparar el valor de verdad de una proposición formulada en el lenguaje de una teoría T_1 y el de una proposición formulada en la teoría T_2 .

Lo anterior se dice en un nivel proposicional, pero podemos establecer comparaciones también en el nivel de juegos como totalidades. Consideremos la perspectiva desde la que Wittgenstein elabora su noción de juegos de lenguaje: el lenguaje se considera como praxis, como actividad. Y esto es así en todo juego de lenguaje, con ellos y en ellos hacemos cosas. Consecuentemente, podemos hallar un criterio meta-paradigmático, y externo al contenido de los juegos concretos que se evalúan, en la *praxis*, y más específicamente en la praxis o *racionalidad axiológica* – como ya hemos visto-. Aparece así el tema de la discusión sobre los valores. “¿Qué función desempeñan juegos de lenguaje científicos y no científicos en el marco social más amplio?” “¿Qué juegos son más eficaces respecto a qué fines?” “¿Qué consecuencias prácticas se derivan de jugar uno u otro juego?” son cuestiones evaluativas en este sentido.

Igualmente, podemos ver la confluencia de la praxis y lo evaluativo desde una perspectiva marxiana. Como diremos más adelante, para la teoría del conocimiento presente en Marx, la conciencia emerge de las condiciones socioeconómicas. Tal idea comporta una discusión crítica de las formas ideológicas –la conciencia en el nivel social-, entre las que se hallan tanto las ciencias sociales como los valores.

2. 3. La organización del conocimiento.

Tres son los temas que vamos a abordar a continuación. En primer lugar (2.3.1) circunscribiremos nuestro foco de atención al denominado “conocimiento proposicional”. Nos centraremos aquí en el análisis de un aspecto central en las observaciones que Wittgenstein hace a propósito del conocimiento: la reconceptualización que el pensador austriaco lleva a cabo a propósito del discurso veritativo. Abordaremos en segundo lugar (2.3.2) la idea de que nuestras proposiciones conforman sistemas organizados, introduciéndonos así en la denominada “tesis del holismo”, suscrita por Wittgenstein y también por Quine. Al hilo de ello, nos haremos eco (2.3.2.1) de la distinción wittgensteiniana entre proposiciones gramaticales y empíricas –y hablaremos así de un relativismo proposicional de carácter funcional en

los sistemas cognoscitivos-. Finalmente, en un tercer momento (2.3.3), nos detendremos en considerar la idea de que nuestros sistemas proposicionales van cargados con una ontología implícita, nos transmiten una “*Weltbild*” o “pintura del mundo”.

2. 3. 1. *El conocimiento proposicional.*

Como ya hemos dicho, más allá de tratar de buscar lo común a los diferentes casos de conocimiento –algo que por otra parte no nos diría nada acerca del significado de “conocer”¹²⁶- Wittgenstein se ocupará de señalar la multiplicidad de usos diferentes de que disponemos para las palabras “saber” y “conocimiento”¹²⁷.

Dada la variedad de aplicaciones de la palabra “conocer” –podría decirse que el “saber” es un concepto de “límites borrosos”-, conviene delimitar nuestro objeto de análisis. Reconociendo que todo intento de simplificación puede ser didáctico pero conllevar inexactitudes, podemos hablar –como hace B.A.O. Williams (1970)- de dos tipos de conocimiento: proposicional y práctico. El conocimiento proposicional supone la aserción segura –con confianza en ella- de verdades, siendo una condición necesaria el que la proposición que se afirma sea verdadera; mientras que el conocimiento práctico consistiría en la habilidosa y exitosa –o no exitosa, siempre que se atribuya el fallo a causas externas al sujeto- realización de una tarea^{128 y 129}.

¹²⁶ Sobre la crítica de Wittgenstein a las definiciones y abstracciones como determinantes del significado, véase Wittgenstein, (1988) [PU] §§ 69-71, 75.

¹²⁷ Cfr. Garth Hallet (1977 págs. 105-106) sobre la variedad de problemas que se plantea Wittgenstein en relación con el uso de tales términos.

¹²⁸ Este es un ejemplo de sacrificio de la exactitud en aras de la simplicidad didáctica. El conocimiento proposicional (saber una proposición verdadera) ciertamente nos parece distinto del conocimiento práctico (saber hacer) pero los límites no pueden ser establecidos de forma tajante. Y ello porque, como se verá más adelante, el conocimiento proposicional requiere a su vez del dominio de una serie de conocimientos prácticos, tales como saber justificar una proposición, saber demostrarla, saber emplear las reglas de un juego de lenguaje, etc.

¹²⁹ La distinción que propone B.A.O. Williams (1970) viene a matizar la –para él insatisfactoria- distinción de Ryle (1946-7) entre las expresiones “saber que” y “saber cómo”. Básicamente, la crítica de Williams se centra en señalar –acertadamente- que tanto “saber que” como “saber cómo” pueden ser empleados indistintamente para referirnos a un conocimiento práctico o proposicional.

Pues bien, en este apartado nos ocupamos del conocimiento proposicional¹³⁰, analizando la gramática de aserciones del tipo “A sabe que ‘p’ ”, donde ‘p’ es una proposición verdadera. Pero añadamos además, como veremos más adelante, que las proposiciones que “sabemos” no se dan de forma aislada, sino que constituyen sistemas organizados, en los que pueden distinguirse distintos tipos de proposiciones según su función, y en los que el conocimiento proposicional aparece –además– entremezclado con otras proposiciones que simplemente se “creen”, con proposiciones que se asumen como de “sentido común”, etc., en suma, con otras “formas de convicción”.

El análisis tradicional –que se inicia con Platón¹³¹– del “conocimiento proposicional” ha señalado tres condiciones necesarias para que podamos afirmar que “A sabe que ‘p’ ”.

“A sabe que ‘p’ ” si y sólo si:

1. ‘p’ es verdad.
2. “A” cree que ‘p’.
3. “A” tiene buenas razones para ‘p’.¹³² La creencia tiene evidencia suficiente a su favor.

Ninguno de estos tres elementos señalados puede dejarse sin comentario, puesto que nos introducen en cuestiones de amplia relevancia epistemológica:

1. ¿Cuándo decimos que una proposición ‘p’ es verdad? (problema de la definición y criterios de verdad)
2. ¿Qué significa “A cree que ‘p’”? ¿Cuál es la relación entre el conocimiento y la creencia?
3. ¿En qué consisten las “buenas razones” y por qué es necesario el dar razones para hablar de “conocimiento racional”? (temática de la justificación del conocimiento)

¹³⁰ Empleando la delimitación de Hanson, “conocimiento es aquí conocimiento de lo que existe, tal como se expresa objetivamente en libros, informes y ensayos. No nos incumbe explicar cómo se hacen las cosas” (Hanson, 1977 pág 107). Pero, digamos que no nos incumbe tan sólo de momento, puesto que una cuestión central será la del “saber cómo hacer ciencia”, que nos remite a los procesos sociopsicológicos presentes en el quehacer investigador.

¹³¹ Cfr. Platón (1992c), *Teeteto*.

¹³² B.A.O. Williams (1970) habla también de un “conocimiento sin razones”; no obstante, no podemos decir que tales casos constituyan “conocimiento” desde una perspectiva wittgensteiniana, según la cual los ejemplos enumerados por Williams entrarían en otras categorías gramaticales.

Al hilo de la respuesta que puede darse -a partir de Wittgenstein- a tales cuestiones acerca del discurso veritativo, iremos desgranando la gramática del “conocimiento proposicional”.

Respecto de la primera de las cuestiones, el planteamiento wittgensteiniano es claramente novedoso. Aristóteles (1994) definía la verdad como “conformidad de una proposición con la realidad”, de modo que una proposición es verdadera “si los hechos son como ésta dice que son o si no son como ésta dice que no son”¹³³. Su continuador, Tomás de Aquino (1967), es quien proclama la “adaequatio rei et intellectus”¹³⁴ como fórmula de la verdad, predominante en el discurso epistemológico¹³⁵. Por su parte, Wittgenstein –incorporando la noción de “criterio”- aportará una concepción de la verdad marcada por lo intersubjetivo. Pero, digamos antes que nada, que se habla de verdad o falsedad –y esto ya lo decía Aristóteles- en relación a las proposiciones apofánticas (discurso descriptivo, representativo); siendo esto también así para Wittgenstein (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 136-7, 225).

Wittgenstein considera que una proposición es verdadera o falsa en virtud de que se la compara con la realidad, y en esto hay continuidad entre el primer y el último Wittgenstein, claro que con importantes matices (Kenny, 1984 págs. 200-201). Hablar de “comparación con la realidad” en la versión tractariana venía a ser similar a lo que se entendía en la teoría de la correspondencia: correspondencia entre lo afirmado por la proposición y la realidad, o lo que es igual, saber el estado de cosas que hace verdadera una proposición. Recordemos que en el *Tractatus* nuestro autor defendía la “teoría figurativa de la proposición”, según la cual “la proposición es una figura (*Bild*) de la realidad” (Wittgenstein, 1987 [TLP] prop. 4.021). Tal cualidad figurativa de la

¹³³ Aristóteles (1994) *Metafísica*, IV, 7

¹³⁴ Tomás de Aquino, (1967) *Suma contra gentiles*, I, 49

¹³⁵ No obstante, se han dado alternativas a las teorías de la verdad como correspondencia. Sin ánimo de ser exhaustivos, puede ofrecerse el siguiente esquema clasificatorio de las distintas teorías de la verdad:

1. Teorías de la verdad como correspondencia: Aristóteles (*Metafísica*), Tomás de Aquino (*Suma contra gentiles*), Wittgenstein (*Tractatus Logico-Philosophicus*), B. Russell (*Significado y Verdad*), A. Tarski (*La Concepción Semántica de la Verdad*).
2. Teorías de la verdad como coherencia: Hegel (*Fenomenología del Espíritu*), Neohegelianos (Bradley, Lotze), Teoría de los grados de verdad de Brand Blanshard, O. Neurath y R. Carnap.
3. Teorías pragmáticas de la verdad: Peirce y Dewey (Teorías del acuerdo mediante el método científico), James y Schiller (Teorías de la utilidad), Tesis o teoría de la redundancia de Ramsey, Teoría realizativa (performativa) de la verdad de Strawson, Teoría consensual de Habermas.
4. Teorías existencialistas de la verdad: Heidegger (*De la Esencia de la Verdad*), Jaspers (*Sobre la Verdad*).

proposición era la que permitía hablar tanto del “sentido” como del “valor de verdad”, conceptos íntimamente ligados en este primer Wittgenstein, como explica López de Santa María:

“En la proposición se distingue sentido (*Sinn*) y verdad o falsedad (*Wahrheit oder Falschheit*) que pueden asimilarse al concepto fregeano de referencia (*Bedeutung*). Sentido y valor de verdad son modos distintos de relacionarse la proposición con la realidad y corresponden respectivamente al hecho de que la proposición sea figura de algo, y a que ese algo sea real o no. El sentido de la proposición es la situación que representa [TLP 2.221]; su verdad o falsedad el acuerdo o desacuerdo con la realidad [TLP 2.222].” (López de Santa María, 1986 págs. 28-29)

En suma, la noción de “verdad” que encontramos en la teoría pictórica requiere de tres elementos: a) un objeto existente –el referente-, b) su nombramiento mediante un acto de señalamiento mental- y c) una similitud de formas – es el isomorfismo entre la forma de la realidad y la forma de la pintura que la proposición conlleva el que hace que ésta sea verdad (Wittgenstein, 1987 [TLP] 2.222; Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 415). El Wittgenstein de las *Investigaciones* va a rechazar las tres cosas¹³⁶, alejándose así de las teorías tradicionales de la verdad como correspondencia (Hallet, G. 1977 pág. 466).

Siguiendo a Kenny (1984), podemos decir que en el “segundo Wittgenstein” lo que se entiende por “comparación con la realidad” difiere de un juego de lenguaje a otro, y no es ya “similitud de formas”. Así, para ser verdadera o falsa, una proposición ‘p’ no necesita ser comparada con el estado de cosas de que ‘p’ o de que ‘no-p’. Por ejemplo, al afirmar la verdad de la proposición “él tiene un dolor” no comparamos ‘p’ con el ‘dolor’, sino con la ‘conducta de dolor’, es decir, nos fijamos en síntomas y traemos a colación criterios que nos permiten hablar de dolor (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 50, 300; Wittgenstein, 1968a [CA] págs. 83-85). Encontramos un prelude de esta postura la *Gramática Filosófica*, luego recogido en *Zettel*:

Como ocurre con todo lo metafísico, la armonía entre el pensamiento y la realidad ha de encontrarse en la gramática del lenguaje (Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 317; Wittgenstein, 1997 [Z] § 55)

Pues bien, en esta forma de comparación –relativa a “juegos de lenguaje”- de la proposición con la realidad, la noción wittgensteiniana de “criterio” es esencial. Como ha señalado Newton Garver (1994), los criterios se emplean en conexión con cuestiones sobre el uso adecuado –las interacciones o circunstancias en que resulta apropiada- la emisión de una proposición. Las proposiciones que establecen un criterio se emplean en conexión con cláusulas de verdad y cláusulas de conocimiento, de tal modo que para

determinar el valor de verdad de una de estas cláusulas requerimos de proposiciones – criteriosales- que nos den una explicación gramatical del uso apropiado de las palabras implicadas (Wittgenstein, 1968a [CA] págs. 53-54).

Ahora bien, hemos de precisar con Cavell (1979, citado por Garver 1994) que los criterios no determinan la certeza de la sentencia, sino que son artefactos gramaticales que rigen la aplicación correcta de los conceptos implicados en ella. Es decir, los criterios no son de naturaleza empírica sino proposiciones de carácter gramatical; y en esto se diferencian de las sentencias en las que intervienen los “síntomas”, proposiciones que sí son empíricas. Un criterio no dice algo acerca del mundo sino acerca de *lo que puede decirse*; explica o establece las reglas o condiciones para el empleo de un término. Son, por decirlo de algún modo, el esquema, el marco, la forma que determina qué fenómenos -no son el fenómeno empírico mismo- pueden servir como evidencia para o contra una sentencia en la que un concepto es predicado. Así, los criterios nos permiten evaluar la propiedad de las aserciones empíricas. Aclaremos esto con un ejemplo:

- Ü La proposición “De una persona que grita mientras se lleva la mano a la mejilla *podemos decir que* ‘tiene un dolor de muelas’ ” es un criterio (proposición gramatical que indica el uso apropiado en determinadas circunstancias de “dolor de muelas”).
- Ü En el caso de que viese a esa “persona que grita...” y afirmase “Él tiene un dolor de muelas”, mi afirmación –dado el criterio- sería verdadera.
- Ü Igualmente podría observar la presencia de síntomas: fenómenos empíricos que aparecen asociados a los fenómenos que están implicados en el criterio. Por ejemplo, podría observar una inflamación en la cara de quien padece un dolor de muelas, a esta misma persona expresando verbalmente su dolor, etc.

La relación entre los criterios y la comunidad de hablantes, lo social, es repetidamente señalada por Garver (1994) y Cavell (1979), como ya se ha expuesto. Los criterios, para serlos, han de ser públicos, intersubjetivos, dado que de no ser así se caería en el subjetivismo y la arbitrariedad. Como ya fue indicado al hablar de la crítica wittgensteiniana a la posibilidad de un lenguaje privado (Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 243-363, y especialmente en los §§ 256-70) un criterio interno o privado carecería de

¹³⁶ Según Hallet (1977) esto tiene su expresión concreta en el párrafo 429 de las *Investigaciones*.

posibilidad de corrección. En un lenguaje privado “es correcto lo que en cualquier caso me parezca correcto” y así no se puede hablar de ‘corrección’ (Wittgenstein, 1988 [PU] § 258). Tal carácter público de los criterios y su vinculación estrecha con las cláusulas de verdad, nos llevará a afirmar que tan sólo puede hablarse de “saber” –al menos en el sentido que le venimos dando- allí donde existe una clase de acuerdo intersubjetivo. Como afirma S. Cavell “la búsqueda de criterios es una búsqueda de comunidad” (Cavell, 1979 pág 20).

A partir de la caracterización del conocimiento que acabamos de realizar podemos llevar a cabo un análisis de los límites del mismo, esto es, podemos indicar qué casos no constituyen un conocimiento genuino al no ajustarse su gramática a la de “saber”. Digámoslo una vez más, las cláusulas de verdad y de conocimiento requieren de criterios, que son públicos, intersubjetivos. Y este es precisamente el límite del conocimiento, la presencia o no de criterios; de tal modo que podría decirse que los límites del conocimiento son límites gramaticales, y por tanto sociales. A ello se refiere Wittgenstein cuando observa:

“¿Dices, pues, que la concordancia de los hombres decide lo que es verdadero y lo que es falso?”-Verdadero y falso es lo que los hombres *dicen*; y los hombres concuerdan en el *lenguaje*. Ésta no es una concordancia de opiniones sino de forma de vida. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 241)

A la comprensión por medio del lenguaje pertenece no sólo una concordancia en las definiciones, sino también (por extraño que esto pueda sonar) una concordancia en los juicios. Esto parece abolir la lógica; pero no lo hace.-Una cosa es describir los métodos de medida y otra hallar y formular resultados de mediciones. Pero lo que llamamos “medir” está también determinado por una cierta constancia en los resultados de las mediciones. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 242)

En el párrafo 241 de las *Investigaciones*, las cursivas marcan un contraste entre *dicen* y *lenguaje*. Hallet (1977, pág. 303) ha explicado esto aludiendo a la intención de Wittgenstein de diferenciar entre un sistema conceptual (“el *lenguaje*”) y su empleo (“lo que los hombres *dicen*”) ¹³⁷. El sistema lingüístico como tal es

¹³⁷ Cabría hacer otra interpretación de este párrafo 241 de las *Investigaciones*, que no es incompatible con esta de Hallet. Recordemos la diferencia que establece Wittgenstein en el *Tractatus* entre aquello que se puede *decir* y aquello que sólo se puede mostrar. En la línea tractariana “lo que los hombres *dicen*” son precisamente las proposiciones empíricas –que de algún modo dibujan un estado de cosas- y éstas son justo aquellas a las que cabe aplicar el discurso veritativo. Así, Wittgenstein estaría posiblemente afirmando: ‘verdaderas’ y ‘falsas’ son las proposiciones empíricas, como es obvio estas proposiciones se dicen en el lenguaje, pero el hecho de que hablamos –de que tenemos un lenguaje- pertenece a nuestra forma de vida. Los hombres concuerdan en el lenguaje, pero es ésta concordancia en el lenguaje una concordancia de forma de vida –en aquello que “hemos de aceptar”, “que nos es dado”, “que se muestra”-, no de opiniones (de algo que “se dice”). Wittgenstein, pues, estaría situando su concepto de ‘forma de vida’ (natural) lingüística más allá del discurso veritativo. La forma de vida no es materia de opinión, de verdad o falsedad, sino aquello que se nos muestra, que nos es dado, y que precisamente

teóricamente neutro (por ejemplo, en el idioma inglés, francés, alemán, español... cualquier proposición filosófica, científica o teológica puede ser afirmada o negada de forma inteligible) y por tanto no requiere justificación. El sistema como tal es la forma, el molde para hacer juicios con carga teórica. De ahí que Wittgenstein afirme que la concordancia en el lenguaje sea una concordancia de forma de vida, en este caso, de forma de vida lingüística. Nuestra *Lebensform* como “especie hablante” es un hecho de la historia natural y como tal no es justificable o injustificable. Wittgenstein reserva las categorías de “verdad” y “falsedad” para “lo que los hombres *dicen*”, esto es, para la aplicación –el uso- del lenguaje. Y es en este punto donde entran en juego los criterios, que, como vimos, son instrumentos que rigen la aplicación de los términos del lenguaje. Verdadero y falso es lo que los hombres dicen -siempre en relación con una proposición descriptiva o representativa- y para poder decir algo con propiedad necesitan criterios intersubjetivos, sociales. Ahora bien, las citas anteriores de los párrafos 241 y 242 de las *Investigaciones* no deben hacernos pensar en una determinación arbitraria del conocimiento por parte de lo social. Nuestros criterios determinan lo que puede decirse o no, son reglas sociales para la aplicación de conceptos, y, como reglas, requieren de una aplicación consistente. A ello, se unen los condicionantes que impone la realidad material como tal -externa e independiente del sujeto-, las regularidades naturales a las que Wittgenstein se refiere como “hechos generales de la naturaleza” (cfr. Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 523; Wittgenstein, 1982 [LW I] § 209)

Por tanto, podría decirse que nuestros criterios públicos *constituyen* nuestro discurso acerca de la realidad –en el sentido de ser similares a los esquemas kantianos (Garver, 1994)-, y que tales esquemas son en Wittgenstein públicos, compartidos. Así, si hemos dicho que la determinación del valor de verdad de una proposición requiere del contraste con la realidad, ahora podemos añadir que tal contraste está criterialmente constituido o mediado. Hallet propone el siguiente ejemplo:

Si *esto* es a lo que llamamos *lluvia* [“criterio”], entonces es verdad decir “Está lloviendo” [“comparación con la realidad”]. (Hallet, 1977 pág. 303)

¿Cuáles son, por tanto, los límites para dónde podemos hablar de conocimiento? Evidentemente, la posibilidad de hablar de “conocimiento” acaba allí donde no

constituye la condición de posibilidad para hacer cualquier juicio: el hecho de que los seres humanos *hablamos* el lenguaje.

disponemos de criterios. Canfield (1981 pág. 130, citado por Garver, 1994 pág. 184) señala tres casos:

1. Frases sin valor de verdad. Son todas aquellas que no pertenecen al discurso apofántico (descriptivo). Así, no cabe hablar de conocimiento en las órdenes, ruegos, etc. Por ejemplo, no tiene sentido decir “Sé que ¡cierra la puerta!”. Una orden puede cumplirse o no, ser útil o no, ética o no, etc. pero no verdadera o falsa.
2. Frases tautológicas o verdades necesarias. Es imposible que sean falsas, y ello porque no tienen el valor de proposiciones empíricas, sino gramaticales. Su función es eminentemente normativa, y esto hay que tenerlo en cuenta porque implica que las reglas que seguimos en nuestros sistemas de lenguaje quedan fuera del discurso veritativo.

Si lo verdadero es lo que tiene fundamentos, el fundamento no es *verdadero*, ni tampoco falso (Wittgenstein, 1995 [OC] § 205)

3. Frases en primera persona con “verbos psicológicos” en presente (por ejemplo, “tengo un dolor”): no se puede decir que se tenga un conocimiento genuino de las propias sensaciones e impresiones, intenciones, etc. Es el caso ya comentado ampliamente al exponer la crítica wittgensteiniana al lenguaje privado. Como quedó establecido, frases tales como “sé que tengo un dolor” carecen de sentido: nuevamente, no hablamos aquí de “saber” puesto que al hacer tales afirmaciones no atendemos a ningún criterio (por ejemplo, no nos autoobservamos gritando) ni tampoco sabríamos decir qué sentido tiene su contraria (“no sé que tengo un dolor”).

De mí no puede decirse en absoluto (excepto quizá en broma) que *sé* que tengo dolor. ¿Pues qué querrá decir esto, excepto quizá que *tengo* dolor? (...) Esto es correcto: tiene sentido decir de otros que están en duda sobre si yo tengo dolor; pero no decirlo de mí mismo. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 246)

Tales rasgos nos ponen sobre la pista –también lo dijimos ya- que este tipo de preferencias cumplen, no una función descriptiva, sino una doble función expresiva (por ejemplo, “tengo un dolor” puede sustituir a un gemido de dolor) e informativa. En este último caso, no hablamos propiamente de “verdad”, sino de “veracidad”, dado que la preferencia “tengo un dolor” es a la vez un criterio para hablar de dolor.

Garver (1994) añade un cuarto caso:

4. Sentencias que expresan hechos de la historia natural. Igualmente a los anteriores casos, no pueden ser sabidas o justificadas porque carecemos de criterios que estén por encima de ellas. Son la piedra de toque para la fundamentación de otras proposiciones y aparecen relacionadas con las “sentencias de sentido común” del tipo Moore. Por ejemplo, “el hombre es una especie parlante”, “existen objetos externos e independientes de mí”, “tengo dos manos”, etc.

El conocimiento requiere de fundamentación y, consecuentemente, para poder decir que se “sabe” algo, hay que poder responder a la pregunta “¿Cómo sabes que tal y tal es el caso?” Nuestra respuesta aquí puede ser de dos tipos: podemos dar un criterio – una explicación gramatical de lo apropiado de una proposición en una circunstancia- o un síntoma –refiriéndonos a un evento empírico que se corresponde de alguna manera con el criterio. En el primer caso, la justificación apela al acuerdo de la comunidad de hablantes; en el segundo se apela a los hechos de la realidad, pero –recordémoslo- allí donde se aduce un síntoma está implícito siempre un criterio. Podemos decir, pues, que la justificación del conocimiento es relativa a juegos de lenguaje, en los que necesariamente se da el acuerdo de los participantes respecto a sus normas.

Hasta ahora hemos dicho que una condición para afirmar que “A sabe ‘p’” (donde ‘p’ es una proposición) requiere que ‘p’ sea verdad. Hemos visto que desde la perspectiva wittgensteiniana hablar del valor de verdad de la proposición nos remite a la existencia de criterios públicos.

Vayamos ahora con el segundo elemento del análisis tripartito de “A sabe que ‘p’ ”. ¿Qué significa que “A cree que ‘p’”? Nuevamente podríamos aquí vernos tentados a dar una explicación de la “creencia” en términos mentalistas, pero no es esto lo que hace Wittgenstein, sino un análisis de la gramática del término. En este sentido gramatical, la creencia es –igual que habíamos visto para el “conocimiento”- una disposición y como tal, se actualiza mediante un acto de conducta, por ejemplo, cuando el sujeto dice “creo que...” o cuando inferimos su creencia de su comportamiento. Decir que “A cree que ‘p’” es similar a decir “A está convencido de ‘p’” o “A está dispuesto

a afirmar que ‘p’ es verdad”¹³⁸. Así, desde un punto de vista wittgensteiniano, para evitar la confusión con una afirmación mentalista, podría sustituirse en el análisis tripartito de “A sabe que ‘p’ ” la proposición “A cree que ‘p’” por “A está dispuesto a afirmar que ‘p’ es verdad”.

Entre el “saber” y la pura “creencia” existen diferencias importantes. Von Wright (1970) ha resaltado la importancia de la distinción “saber”-“creer” en Wittgenstein. Mientras que al afirmar “creo que ‘p’ ” no necesito dar fundamentos para pensar que ‘p’ es verdad, si afirmo que “sé que ‘p’” debo poder fundamentar mi conocimiento, responder a la pregunta “¿cómo lo sé?” y poder debatir con otros la fundamentación de mi conocimiento.

En el caso de la creencia, la afirmación de la verdad de ‘p’ no se hace desde criterios intersubjetivos –como en el “saber”-, sino desde el punto de vista de una persona con certeza subjetiva. Es cierto que si solicitásemos a alguien que nos diese sus razones para creer algo, éste nos enumeraría algunas de ellas, pero invariablemente tales razones serán hipotéticas y subjetivas, más débiles que en el caso del conocimiento.

“Lo sé”, le digo a otro; y aquí hay una justificación. Pero no la hay para mi creencia. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 175)

Se dice “Sé...” cuando se está en condiciones de dar razones apropiadas. “Sé...” está vinculado a la posibilidad de demostrar la verdad. Si alguien sabe algo –siempre que esté convencido- se puede poner esto de manifiesto.

Pero si lo que cree es de tal tipo que las razones que puede dar no son más seguras que su aserción, no puede decir que sabe lo que cree. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 243)

Cuando alguien cree algo, no siempre es indispensable que pueda contestarse a la pregunta “¿Por qué lo cree?”; pero si sabe algo, se ha de poder contestar a la pregunta “¿Cómo lo sabe?” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 550)

El saber conlleva la “uniformidad racional”: constriñe a otros a compartir creencias, puesto que aporta justificaciones intersubjetivas para ellas. Observemos al respecto las posiciones que un hablante ‘B’ ocupa al decir de alguien –‘A’- que ‘sabe’ o que ‘cree’ algo:

Ü *Caso 1.* ‘B’ afirma: “A cree que ‘p’”. Implica que ‘A’ está convencido de la verdad de ‘p’ , pero ‘B’ por su parte puede estarlo o no.

¹³⁸ Cfr. sobre la relación ‘saber’ y ‘decir’ Wittgenstein, 1988 [PU] § 78

Ü *Caso 2.* ‘B’ afirma: “A sabe que ‘p’”. Implica que ‘A’ está convencido de la verdad de ‘p’ y ‘B’ también sostiene la verdad de ‘p’. Ambos, de darse el caso, podrían justificar “‘p’ es verdad” ante otras personas.

Como ha señalado Garver (1994), “creer” es un concepto psicológico (expresa una convicción), mientras que “saber” es un concepto *social* que se refiere implícitamente a otras personas y procesos de grupo. Wittgenstein lo expresa así:

Sería correcto decir: “Creo...” tiene una verdad subjetiva, pero “Sé...” no la tiene. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 179)

Más adelante diremos alguna otra cosa, a propósito del tema de las relaciones entre ‘saber’ y ‘creer’. Si bien, como hemos puesto de manifiesto, ‘creer’ y ‘saber’ son conceptos diferentes, entre ellos se establecen importantes relaciones, que son analizadas por Wittgenstein especialmente en su obra *Sobre la Certeza*. En su momento, traeremos a colación la idea de que en nuestros sistemas proposicionales, creencias y conocimientos aparecen interconectados.

Respecto a la tercera condición para afirmar que “A sabe que ‘p’”, la condición de “tener razones para ‘p’”, digamos tan sólo que los fundamentos que se dan en favor de una proposición, además de intersubjetivos, son relativos a los juegos de lenguaje en que se dan. Dar un fundamento para la verdad de ‘p’ es aducir –o producir– otras proposiciones que hablan en favor de ‘p’, y cada juego de lenguaje tiene sus propias reglas para determinar cuándo una proposición habla en favor de otra –cuáles son sus criterios y sus síntomas–. Y como reglas, están más allá del juego veritativo, son una praxis.

Análisis tripartito “A sabe que ‘p’”	Formulación tradicional	Reformulación wittgensteiniana
‘p’ es verdad	Teoría de la verdad como correspondencia. Ü “Adequatio rei et intellectus” Ü Versión del Tractatus	<ul style="list-style-type: none"> Necesidad de contraste con la realidad. Mediación de criterios públicos, intersubjetivos.
‘A’ cree que ‘p’	Lectura mentalista.	<ul style="list-style-type: none"> Distingue: Ü Creer: concepto psicológico. Ü Saber: concepto social.

		<ul style="list-style-type: none"> • “Disposición de ‘A’ para afirmar la verdad de ‘p’ ”.
‘A’ tiene buenas razones para ‘p’	Justificación Universal, Necesaria, Lógica ...	<ul style="list-style-type: none"> • Relatividad en juegos de lenguaje. • “¿Cómo sabes...?” <ul style="list-style-type: none"> • Criterios (sociales). • Síntomas (empíricos).

2. 3. 2. *La tesis holista en Teoría del Conocimiento.*

Desde una perspectiva wittgensteiniana, nuestras proposiciones no se hallan aisladas unas de otras, sino que aparecen interconectadas, formando un tejido, o un sistema, dentro del cual –de forma ciertamente flexible- existe una diversificación funcional (existen proposiciones gramaticales y empíricas); por decirlo de algún modo, no nos enfrentamos al mundo con una infinidad de elementos lingüísticos independientes unos de otros –conceptos, proposiciones...- sino con un herramienta cuyas diversas piezas aparecen engranadas unas con otras, con un sistema cognoscitivo total, holista. Nuestro conocimiento está, pues, dotado de una organización. Pero esta idea aparece no sólo en Wittgenstein, sino también en Quine; de la mano de ambos iremos desgranando, a lo largo de este apartado, lo que constituye la “tesis holista” en Teoría del Conocimiento.

En conexión con el “dogma” empirista que distingue entre lo analítico y lo sintético, W. V. O. Quine (1951 y 1961) encuentra el “dogma” del reduccionismo en la Ciencia, esto es, la idea de que los juicios que componen el corpus de conocimiento científico pueden ser objeto de confirmación o refutación de forma aislada, o en sus versiones más radicales, que cada uno de estos juicios puede ser traducido a otro (verdadero o falso) sobre la experiencia inmediata. La conexión entre ambos dogmas se produce –según Quine (1951 y 1961)- como sigue. Imaginemos que aceptamos la idea de que la verdad de un juicio es analizable en un componente lingüístico y en un componente empírico. Es posible entonces imaginar un caso límite en el que el juicio sólo tenga un componente lingüístico. Tal juicio será el que denominamos como analítico, necesariamente verdadero e independiente de los hechos contingentes. Esta visión reduccionista de la Ciencia y de la apelación a la diferenciación radical de los juicios que la componen es sólo posible en una concepción que considere a tales

enunciados científicos de forma individualizada, aislados unos de otros. Ahora bien, la distinción entre analítico y sintético, o –como veremos más adelante- entre proposiciones puramente gramaticales y proposiciones puramente empíricas es impracticable en términos absolutos, siendo lo adecuado –desde una perspectiva quineano/ wittgensteiniana- una concepción relativista dentro de juegos de lenguaje determinados. La idea central aquí es que el estatus de una proposición no depende de sí misma considerada de forma aislada, sino del papel que ella tiene en el juego de lenguaje. Esto es, las proposiciones no deben ser consideradas individualmente sino en conjunción con los demás elementos (entre ellos, otras proposiciones) del juego de lenguaje. De ahí que sea imposible separar el componente lingüístico y extralingüístico de una proposición en concreto. Quine (1951 y 1961) lo expresa oponiendo a la visión reduccionista de la ciencia una visión holista:

“Mi contrasugerencia (...) es que nuestros juicios acerca del mundo externo encaran el tribunal de la experiencia sensible no individualmente sino como sólo un cuerpo” (Quine, 1951 y 1961 pág. 17)

“Mi sugerencia actual es que carece de sentido, y es la base de muchos sinsentidos, hablar de un componente lingüístico y un componente factual en la verdad de cualquier juicio individual. Tomada colectivamente, la ciencia tiene su doble dependencia del lenguaje y de la experiencia; pero esta dualidad no es significativamente delimitable dentro de los juicios de la ciencia tomados uno a uno (...) La unidad de significación empírica es la totalidad de la ciencia” (Quine, 1951 y 1961, pág. 18)

La tesis holista o sistémica en la teoría del conocimiento también es mantenida por Wittgenstein¹³⁹. Para él, nuestras proposiciones constituyen un sistema, de modo que unas se apoyan en otras, aparecen interconectadas, y consecuentemente, un cambio en alguna de ellas implicará un reajuste de mayor o menor envergadura para el resto del sistema (Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 108, 419). Nuestros juegos de lenguaje forman un sistema total (Wittgenstein, 1995 [OC] § 411).

(...) Mis convicciones constituyen un sistema, un edificio. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 102)

No me aferro a *una* proposición, sino a una red de proposiciones nuestros juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1995 [OC] §225)

Nuestro saber forma un enorme sistema. Y sólo dentro de ese sistema tiene lo particular el valor que le otorgamos. (Wittgenstein, 1995 [OC] §410)

¹³⁹ Sobre el holismo en Wittgenstein, especialmente el referido en el *Tractatus*, puede verse el artículo de Pears, D. (1990) en *Dialéctica* Vol.44 nº 1-2

Ya se ha expuesto que para Wittgenstein la propia noción de significado de una palabra –en un nivel más atómico- tenía una consideración sistémica, ya que éste no es algo intrínseco a la palabra, sino que depende del papel que tenga en el sistema, en el juego de lenguaje. Igualmente, las proposiciones de un sistema de conocimiento tienen diferentes funciones dentro del conjunto, y de ahí que su estatus epistemológico sea diferente. Así, encontramos en el sistema proposiciones –aquellas que hemos llamado “*de sentido común*”- que aparecen solidificadas o que se encuentran en una vía muerta –esto es, fuera de la circulación- que rara vez son explícitamente formuladas, de las que nadie dudaría (a menos de exponerse a ser considerado como loco o hereje – Wittgenstein, 1995 [OC] § 611-); son proposiciones que carecen de sentido, que no podemos decir con propiedad que “sepamos”, pero que a la vez constituyen el andamiaje del edificio cognoscitivo. Otro tipo de proposiciones son las *empíricas*, que fluyen por el cauce marcado por las proposiciones de sentido común, referidas a la experiencia, susceptibles de verdad o falsedad, de afirmación y negación, que constituyen aquello que “sabemos” (Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 96, 210, 211). Como se verá en el próximo apartado, decir dónde nos encontramos con un tipo de proposición y dónde con otro es una tarea difícil, que no depende del enunciado de la proposición en sí, sino de la función que juega en un discurso dado.

Al hilo de esta reflexión, podemos plantearnos: dada la tesis del holismo, ¿cómo se establece el contraste entre una proposición dada y la realidad empírica? Como veremos, esta cuestión aparece mal planteada, puesto que si nuestras proposiciones constituyen una red, nunca establecemos un contraste entre una proposición aislada y la experiencia sino que es todo el sistema proposicional el que se somete a prueba en cada contrastación particular. Y dado esto, ¿cómo afecta la refutación de una proposición a otras proposiciones del sistema?

De acuerdo con la tesis holista, nuestras proposiciones no se enfrentan de forma aislada al tribunal de la experiencia, sino que contrastar una de ellas implica contrastar el sistema.

Vemos esta idea en W.V. Quine:

La totalidad de nuestro así llamado conocimiento o creencias (...) es una fábrica hecha por el hombre que da con la experiencia sólo a lo largo de las orillas. (...) la totalidad de la ciencia es como un campo de fuerza cuyas condiciones límite son la experiencia. Un conflicto con la experiencia en la periferia ocasiona reajustes en el interior del campo. Los valores de verdad tienen que ser redistribuidos en algunos de nuestros juicios. La reevaluación de algunos juicios conlleva la reevaluación de otros, a causa de sus interconexiones lógicas (...) Pero el campo total está tan indeterminado por sus condiciones

límite, la experiencia, que existe mucha latitud de elección sobre qué juicios reevaluar a la luz de cualquier experiencia simple contraria. Ningunas experiencias particulares están vinculadas con ningunos juicios particulares en el interior del campo, salvo indirectamente a través de consideraciones de equilibrio que afectan al campo como un todo (Quine, 1951 y 1961 pág. 18)

Y también en Wittgenstein:

(...) lo que se nos enseña son *juicios* y sus conexiones con otros juicios. Lo que nos llega a parecer verosímil es *una totalidad* de juicios. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 140)

2. 3. 2. 1. Propositiones gramaticales y empíricas: el relativismo wittgensteiniano en los sistemas cognoscitivos.

Con la irrupción en el panorama filosófico de la figura de Descartes se inician numerosas cuestiones y controversias que afectarán especialmente al ámbito epistemológico y psicológico. Una de las características que adquiere a partir de entonces la indagación filosófica es la primacía que se otorgará a la Epistemología respecto de la Ontología, que hasta el momento se instituía en tema central de reflexión entre los pensadores. No obstante, podemos decir que el debate acerca del ser no desaparece radicalmente, sino que más bien lo sucedido es un cambio entre “figura” y “fondo”, en el cual la Ontología empieza a considerarse desde la Epistemología, subordinada aquélla a ésta.

En este panorama encontramos a Kant, inmerso en los debates entre racionalistas y empiristas, que tratará de establecer una síntesis entre las posiciones epistemológicas de ambas corrientes. Kant se plantea –entre otras- una cuestión prioritaria para cualquier teoría del conocimiento: la pregunta por los límites de éste. Formulada directamente, “¿qué podemos conocer?” Su respuesta a tal interrogante constituye la conocida *Crítica de la Razón Pura* (Kant, 1993). En ella, plantea una distinción entre los tipos de juicio que representan operaciones del intelecto, distinción que no por clásica ha dejado de estar presente en la temática epistemológica hasta llegar –evidentemente con numerosas matizaciones y reformulaciones¹⁴⁰- a nuestros días.

¹⁴⁰ Tal vez podamos decir que en líneas generales la transformación más decisiva la constituye el paso de una consideración mentalista de tales juicios –ya lo hemos dicho, como “operaciones del intelecto”- a su análisis desde un punto de vista lingüístico, como enunciados o proposiciones del lenguaje considerados como tales o formando parte de “juegos de lenguaje”, lo cual constituye el rasgo característico del giro lingüístico de la Epistemología del s. XX.

Pues bien, Kant nos hablará de que existen dos tipos de juicios, los analíticos y los sintéticos –a su vez estos últimos pueden ser dados a priori o a posteriori-. Digamos de forma simplificada –en orden de la claridad expositiva- que los juicios analíticos son aquellos del tipo “A es B”, siendo que el predicado ‘B’ pertenece al sujeto ‘A’ como algo que implícitamente está contenido en él. Como ejemplo citaremos “Todos los cuerpos son extensos”. Juicios sintéticos por su parte son aquellos en los que el predicado no está contenido en el sujeto, el predicado se halla fuera del concepto expresado por el sujeto, si bien guarda con él alguna conexión. Dentro de los juicios sintéticos encontramos aquellos que son a priori, esto es, aquellos que no son conocidos con base en la experiencia y los juicios sintéticos a posteriori, procedentes de la experiencia.

Kant (1993) edifica su teoría del conocimiento a partir de esta distinción, y en función de ella delimita lo que constituye Conocimiento y Ciencia. Así, los juicios analíticos no constituyen un incremento del conocimiento, tienen una función explicativa, ilustrativa o clarificadora. Sí constituyen conocimiento genuino los juicios sintéticos –tanto a priori, como en el caso del conocimiento filosófico y matemático, como a posteriori, siendo éste el caso de las Ciencias Empíricas¹⁴¹-. Tales juicios sintéticos son extensivos, amplían nuestra información disponible.

La distinción kantiana entre juicios analíticos y sintéticos, lo hemos dicho ya, ha sido un tema inexcusable para cualquier teoría del conocimiento que se precie, dado que con ella se traza la línea que separa lo que constituye el conocimiento genuino de aquello que no lo es. La separación entre lo analítico y lo sintético se constituye así en la piedra de toque o corte suprema de toda Ciencia, a la vez que nos prefigura más o menos implícitamente una determinada concepción de ésta. Tal es así hasta la publicación en 1951 de un artículo de W.V.O. Quine en el que bajo el título de *Dos Dogmas del Empirismo* lleva a cabo un fulminante ataque a la noción de analiticidad y a la idea reduccionista de la Ciencia que va aparejada con la distinción entre analítico y sintético¹⁴².

¹⁴¹ No obstante, recordemos que no todo contenido de las ciencias empíricas es sintético a posteriori para Kant, dado que considera algunos principios generales de la Física (p. ej. el principio de acción y reacción) como juicios sintéticos a priori.

¹⁴² No sería justo olvidar la crítica que también realizó Putnam en 1962. Básicamente, este autor mantiene que existen enunciados analíticos y sintéticos, pero que no todos los enunciados científicos son analíticos o sintéticos. La mayoría de las definiciones y leyes científicas son enunciados de los que no podemos afirmar que sean analíticos ni sintéticos. Aparejada a ésta, se da una crítica a la distinción entre lo teórico y lo observacional.

Volveremos más adelante sobre Quine y su crítica a los “dogmas empiristas”, pero también podemos llegar a conclusiones similares a las suyas desde uno de nuestros autores de referencia, Ludwig Wittgenstein. Dos comentaristas suyos, E. Konrad Specht (1969) y Newton Garver (1994), han rastreado con especial acierto la temática de lo analítico y lo sintético en la obra del vienés. El primero de estos autores ha señalado también las relaciones entre Epistemología y Ontología en la teoría wittgensteiniana.

Specht (1969) parte de la noción de “proposición gramatical”. Wittgenstein entiende como tales aquellas proposiciones que hacen una aserción acerca de un objeto, pero que para su valor de verdad dependen exclusivamente de las reglas de uso del signo lingüístico que significa el objeto. Specht (1969) recoge algunos ejemplos: “toda vara tiene una longitud”, “mis imágenes son privadas”, “sólo yo mismo puedo saber si estoy sintiendo dolor”, “todo cuerpo es extenso” (cfr. Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 251, 252), “una orden ordena su propia ejecución” (cfr. Wittgenstein, 1988 [PU] § 458), “la clase de los leones no es un león, pero la clase de las clases es una clase” (cfr. Wittgenstein, 1956 [RFM] pág. 182).

Las proposiciones gramaticales nos aportan una referencia a las reglas de uso de las expresiones que ocurren en ella, referencia que las proposiciones concretas ordinarias no tienen; pero las proposiciones gramaticales —en la interpretación de Specht— no son ni una aserción acerca de una regla lingüística, ni una regla lingüística formulada en palabras. Hacen aserciones sobre objetos concretos pero son exclusivamente dependientes de reglas gramaticales específicas.

Al estar referidas a objetos concretos, las proposiciones gramaticales se parecen a las empíricas¹⁴³, pero se diferencian en que estas últimas dependen para su valor de

¹⁴³ El propio Wittgenstein en uno de los primeros párrafos de *Sobre la Certeza* se ve extrañado por el carácter de las “sentencias de sentido común” (gramaticales): se parecen a las proposiciones empíricas, pero tienen un peculiar estatus epistemológico.

“ ‘Hay objetos físicos’ no tiene sentido. ¿Sería una proposición empírica?” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 35)

Algunas citas nos permiten comprobar cómo el autor avanza en su razonamiento a lo largo de la misma obra:

“La verdad de algunas proposiciones empíricas pertenece a nuestro sistema de referencia” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 83)

“Podríamos imaginar que algunas proposiciones, que tienen la forma de proposiciones empíricas, se solidifican y funcionan como un canal para las proposiciones empíricas que no están solidificadas y fluyen (...)” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 96)

verdad parcialmente en las reglas de uso de las palabras que ocurren en ella, y parcialmente de los datos empíricos, mientras que las proposiciones gramaticales, digámoslo una vez más, sólo dependerían del uso lingüístico relevante de las palabras empleadas, no de los datos empíricos.

Pues bien, según lo anterior, Specht (1969) sostiene que todas las proposiciones gramaticales son a priori. Ahora bien, algunas de ellas son analíticas (p. ej. “el solitario lo juega una sola persona”) y otras son sintéticas a priori (p. ej. “no hay naranja azulado”)¹⁴⁴.

Igualmente, para Garver (1994) la gramática wittgensteiniana incluye las proposiciones analíticas y sintéticas a priori.

“Los juicios analíticos son todas proposiciones gramaticales pero las dos nociones no son idénticas porque las proposiciones sintéticas a priori son también gramaticales” (Garver, 1994 pág. 38)

Garver trata de poner en claro lo que Kant trató de expresar con su concepto de analiticidad, llegando a una consideración funcional –en términos del trabajo que hace un juicio en el discurso- de lo analítico y lo sintético. Esto es, analíticas son aquellas proposiciones con una función clarificadora o explicativa dentro del discurso, mientras que sintéticas son aquellas que suponen una ampliación del conocimiento.

“Si las proposiciones analíticas son acerca de las palabras y presentan una cierta clase de regla relativa al uso de aquellas palabras, es razonable decir que una proposición analítica es una clase de observación gramatical y que la clarificación que proporciona explica una parte de la gramática del lenguaje” (Garver, N. 1994 pág. 43)

“Nuestras ‘proposiciones empíricas’ no constituyen una masa homogénea” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 213)

“ (...) tiendo a creer que no todo lo que tiene la forma de una proposición empírica es una proposición empírica” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 308)

“(...) la expresión ‘proposiciones que tienen la forma de proposiciones empíricas’ es completamente equivocada; se trata de enunciados sobre objetos (...)” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 402)

Respecto de esta última cita, decir que a tales ‘enunciados sobre objetos’ Wittgenstein les reconoce un papel en la fundamentación de las operaciones con el lenguaje, como se comprueba en el § 401 de *Sobre la Certeza*.

¹⁴⁴ El criterio que Specht (1969) emplea para delimitar proposiciones analíticas y sintéticas a priori se basa en la noción de sinonimia atacada por Quine en su artículo de 1951. No obstante, esto no afecta en lo esencial a nuestro razonamiento, dado que más adelante propondremos –siguiendo a Garver (1994) y coherentemente con Quine (1951 y 1961)- el abandono de la distinción analítico-sintético y la agrupación bajo la denominación de corte wittgensteiniano de “proposición gramatical” de los tradicionalmente llamados juicios analíticos y sintéticos a priori.

Tal asignación de un papel explicativo al tipo de proposiciones que tradicionalmente se han denominado analíticas (de la forma ‘A es B’, donde B está ‘contenido’ en A) queda recogido en una cita de Wittgenstein:

La instrucción “A es un objeto físico” se la damos sólo a quien todavía no comprende el significado de “A” o el de “objeto físico”. Por tanto se trata de una instrucción sobre el uso de las palabras, y “objeto físico” es un concepto lógico (como color, medida...) (...). (Wittgenstein, 1995 [OC] § 36)

Siguiendo esta consideración funcional y flexible de la analiticidad, cabe introducir –así lo hace Garver (1994)- una *tesis relativista* en cuanto a las proposiciones en la teoría del conocimiento: la analiticidad es relativa a ciertas condiciones y circunstancias, existiendo una fluctuación entre lo que se considera analítico y sintético. Una proposición no tiene asignado un estatus definitivo como analítica o sintética. Las reglas del lenguaje cambian y por tanto un juicio que en un tiempo es garantizado en virtud de reglas del lenguaje puede admitir evidencia empírica en otro tiempo. Garver apoya su propuesta en el hecho de la variabilidad tanto de las asunciones y líneas directrices que gobiernan diferentes momentos del discurso como de la información que poseen los participantes en el juego de lenguaje, de modo que lo que es explicativo para uno puede tener un carácter ampliativo para otro.

Specht (1969) también es consciente de la dificultad para delimitar con precisión el estatus de algunas proposiciones, esto es, para determinar si son proposiciones gramaticales o empíricas.

Tal dificultad es reconocida por el propio Wittgenstein, quien mantiene la tesis de que es imposible asignar un estatus definitivo a una proposición, dada la dificultad para determinar su función de forma definitiva –cómo juegan las diferentes proposiciones- dentro de nuestros juegos de lenguaje.

(...) Pero no hay un límite claro entre proposiciones metodológicas y proposiciones en el seno de un método. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 318)¹⁴⁵

La ausencia de claridad se da, precisamente, en los límites entre *regla* y proposición empírica. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 319)

Hay algunos casos en los que la duda no es razonable; pero hay otros en los que parece lógicamente imposible. Y no parece haber entre ellos una frontera bien delimitada. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 454)

¹⁴⁵ Similar idea aparece formulada en Wittgenstein (1995) [OC] § 52.

Igualmente, Wittgenstein sostiene que nuestros sistemas de proposiciones y juegos de lenguaje cambian a lo largo del tiempo (Wittgenstein, 1995 [OC] § 256), pasando proposiciones que se consideraban indubitables a ser contingentes y viceversa; lo mismo ocurre con aquellas cosas que nos parecen “de sentido común”.

Es evidente que nuestras afirmaciones empíricas no son todas del mismo tipo, dado que es posible aislar una proposición así y transformarla, de proposición empírica, en norma de descripción (...) (Wittgenstein, 1995 [OC] § 167)

¿Es el caso que regla y proposición empírica se transformen una en otra? (Wittgenstein, 1995 [OC] § 309)

Podríamos imaginar que algunas proposiciones, que tienen la forma de proposiciones empíricas, se solidifican y funcionan como un canal para las proposiciones empíricas que no están solidificadas y fluyen (...) (Wittgenstein, 1995 [OC] § 96)¹⁴⁶

Pero lo que las personas consideran como razonable o no razonable cambia. Una cosa que les parece razonable a los hombres en cierta época les parece irracional en otra, y al contrario (...) (Wittgenstein, 1995 [OC] § 336)

En resumen, tanto Specht (1969) como Garver (1994) mantienen una asimilación entre “gramática” en sentido wittgensteiniano y juicios analíticos y sintéticos a priori en la terminología kantiana. Si la distinción original de éste último fuera aceptada, quedaría reducida —una vez “traducida” al juego de lenguaje wittgensteiniano— a una diferenciación entre “proposiciones gramaticales” y “proposiciones empíricas”. Ahora bien, tras reformular de forma flexible y funcional el tema, Specht (1969) y Garver (1994) señalan —y en esto coinciden con Quine (1951 y 1961)— la dificultad para delimitar en general donde acaba lo gramatical y comienza lo empírico, lo que inexcusablemente nos introduce en una consideración relativista de lo gramatical y lo empírico.

Queda por aclarar una cuestión. Dado que las proposiciones gramaticales y las proposiciones empíricas se constituyen como tales dentro de juegos de lenguaje (según sea su función explicativa o extensiva) y dadas las dificultades para asignar a una proposición dada un estatus epistemológico definitivo, ¿puede afirmarse que no hay verdades absolutas? Y entonces, ¿puede afirmarse que todo es relativo? Nuestra respuesta a la primera pregunta será afirmativa, pero no así a la segunda, idea que rechazaremos.

¹⁴⁶ También se expresa esta idea en Wittgenstein (1995) [OC] §§ 210-211

Comencemos afirmando algo que habremos que aclarar: las proposiciones gramaticales no son objeto de conocimiento. Esto es, tales juicios no son de aquellos de los que podemos decir que “sabemos”. En la gramática de “saber” –como ya vimos– rigen reglas como el que podamos pasar de un estado previo de ignorancia a un estado de conocimiento o que podamos aportar fundamentos o razones de aquello que sabemos. La sujeción a tal gramática no se corresponde con las “proposiciones de sentido común”. No puedo decir que “sé que tengo dos manos”, esta afirmación según Wittgenstein constituye un sinsentido. ¿He pasado de no saberlo a saberlo? ¿Podría “no saber si tengo dos manos” (¿qué significaría eso si lo afirmo mientras sigo tecleando en el ordenador?)? ¿Podría justificar que tengo dos manos o que existen objetos físicos? Y, en este último caso ¿sería el fundamento que aduzco más fiable o más seguro que la propia proposición que se trata de fundamentar?

En suma, las proposiciones gramaticales o de sentido común quedan fuera del juego de lenguaje de la duda y del saber. Son proposiciones que asumimos de forma más o menos implícita, que constituyen nuestra “imagen del mundo” (“*Weltbild*”), son incuestionables. Pero también hemos dicho que estas proposiciones conforman el andamiaje y son el cauce por el que discurren otras proposiciones de nuestro sistema. ¿Quiere esto decir que al final todo nuestro aparato conceptual carece de justificación, que no podemos dar razones para sustentarlo? Para Wittgenstein, el hecho de que hablemos un lenguaje está más allá de lo racional o lo irracional. El fundamento de nuestros juegos de lenguaje no está en el propio lenguaje, sino que es extralingüístico, nuestros juegos surgen de nuestra actuación, prácticas, aprendizajes, forma de vida, etc.^{147 y 148}

Ahora bien, dado que no son justificables en última instancia, las proposiciones gramaticales ¿son siempre verdaderas? ¿son siempre falsas? Estas cuestiones conllevan un error gramatical, puesto que las nociones de “verdad” y “falsedad” no tienen sentido en esta pregunta. Sólo pueden ser verdaderas o falsas aquellas proposiciones que dibujan un hecho (enunciativas), pero las proposiciones gramaticales –que aparentemente son enunciativas– en realidad tienen un carácter normativo, nos dicen

¹⁴⁷ “Sin embargo, la fundamentación, la justificación de la evidencia tiene un límite; pero el límite no está en que ciertas proposiciones nos parezcan verdaderas de forma inmediata, como si fuera una especie de *ver* por nuestra parte; por el contrario, es nuestra actuación la que yace en el fondo del juego del lenguaje”. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 204)

¹⁴⁸ Las proposiciones de “sentido común” no sólo se apoyan en lo que hay “fuera” del sistema, sino también, en otro sentido, se sustentan desde dentro del sistema: el resto de proposiciones del sistema nos inducen a aceptarlas, a darlas por sentadas. Cf. Wittgenstein, 1995 [OC] §§ 142, 248.

algo sobre la aplicación de un término. Y como tales reglas, no son susceptibles de verdad o falsedad, sino que su juego es el de “seguir la regla o no seguirla”. La verdad y la falsedad no pertenecen al juego de lenguaje con las proposiciones gramaticales, como tampoco pertenece a él la duda. En otras palabras, los juegos de lenguaje -como tales, en última instancia- no son verdaderos o falsos, simplemente, se juegan.

Si lo gramatical puede volverse empírico y viceversa, según los juegos se van desarrollando y evolucionando, ¿quiere esto decir que aquellas proposiciones de las que no dudamos y de las que nos parece imposible dudar ahora pueden convertirse en objeto de investigación, duda o conocimiento en otro momento? La respuesta que da Wittgenstein es afirmativa, lo que viene a decir que no existen proposiciones con un estatus epistemológico absoluto. Ahora bien, partiendo de lo anterior, no se puede hacer el siguiente razonamiento: “si no hay proposiciones absolutas, *todo* es relativo”. Tal afirmación condicional es incorrecta, además de paradójicamente contradictoria (si se acepta la proposición “todo es relativo”, inmediatamente se falsifica, puesto que ya habríamos aceptado una verdad absoluta).

Wittgenstein mantiene la imposibilidad de la duda universal o absoluta, sostiene que es un error el escepticismo total, radical (Kenny, 1984). En su argumentación, se basa en dos ideas (cf. Kenny, 1984 págs. 180-183):

Ü Primero, la duda universal es imposible. Una condición de posibilidad para que el niño pueda realizar cualquier aprendizaje es una primera base de seguridad, el hecho de que haya cosas que no se cuestionen. El juego de lenguaje comienza con la certeza y sólo después puede sobrevenir la duda y la pregunta, si no ocurriese así, todo aprendizaje sería imposible.

Ü Segundo, “dudar” es un juego de lenguaje. Como tal está sujeto a una gramática, y en ésta aparecen no pocas presuposiciones de certeza:

- necesitamos “razones” para dudar, “razones fundamentadas” que nos induzcan a la duda.
- el hecho de dudar o no dudar tiene que marcar una diferencia en la práctica (no tiene sentido por tanto que el escéptico radical se comporte como lo hace cualquier persona no absolutamente escéptica).
- la duda ha de consistir en algo y, por ejemplo, para dudar de ‘p’ debemos saber qué significa –lo que presupone conocer un juego de lenguaje-.

→ en la gramática de “dudar” va implícita la posibilidad de contrastación, y tal contrastación presupone el que existan elementos que no se duden ni sean sometidos a contrastación.

En resumen, siempre que se dice que lo enunciado en una proposición es verdadero, falso, dudoso, etc. se dice en relación a un conjunto de proposiciones y elementos del juego del lenguaje que constituyen un marco de referencia para esa proposición. Decir que algo “es relativo” no puede hacerse en un sentido absoluto, sino que “se es relativo” en relación con algo, en función de un sistema de coordenadas establecido.

Es decir, las *preguntas* que hacemos y nuestras *dudas*, descansan sobre el hecho de que algunas proposiciones están fuera de duda, son –por decirlo de algún modo- los ejes sobre los que giran aquellas. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 341)

Es decir, el que *en la práctica* no se pongan en duda ciertas cosas pertenece a la lógica de nuestras investigaciones científicas. (Wittgenstein, 1995 [OC] § 342)

2.3.3. *Ontología implícita e 'Imagen del Mundo' (Weltbild) en los juegos de lenguaje.*

Nos hemos referido anteriormente al giro epistemológico que se inicia con Descartes, y hemos dicho que ello no implica el que se deje de lado a la ontología en favor de la epistemología, sino que más bien lo que ocurre es que aquélla se subordina a ésta. Si a este giro epistemológico añadimos el giro lingüístico, nos hallamos situados en la cuestión de las relaciones entre conocimiento y realidad en Wittgenstein, o lo que es lo mismo, ante la cuestión de cómo a través de nuestros juegos de lenguaje adquirimos de forma más o menos implícita una “imagen del mundo” (“*Weltbild*”).

Ya es bien conocido que los juegos de lenguaje wittgensteinianos son entidades constituidas por signos lingüísticos, acción humana y objetos, que conforman un sistema, esto es, donde la relación entre tales elementos no es independiente sino interdependiente. Lo que, en suma, viene a señalar una interdependencia entre epistemología, praxis y ontología. Algunos comentaristas de Wittgenstein han apuntado a esta compleja conexión entre lenguaje y realidad, veamos con algún detenimiento las propuestas de Konrad Specht (1969) y Norman Malcolm (1991), compatibles con la conceptualización que del tema también realiza W.V.Quine (2001).

Según Wittgenstein –comenta Specht (1969)- el ser humano se ve mediatizado en su relacionarse con el mundo por los juegos de lenguaje, pero esta mediación no ha de entenderse en sentido de que el juego de lenguaje es un intermediario entre el hombre y el mundo, sino que el hombre tan sólo experimenta el mundo dentro de juegos de lenguaje, inmerso en ellos. Cambiamos aquí el “estar-en-el-mundo” heideggeriano por un “estar en el juego de lenguaje” wittgensteiniano, lo que constituye el modo de vida del ser humano. Así, nuestros juegos de lenguaje nos presentan el mundo de una forma ordenada y articulada. Pero si nos retrotraemos hasta el momento de la formación de un juego de lenguaje o si –como propone Specht (1969)- pensamos en el desarrollo de nuevos juegos, se observa que son tres las cosas que ocurren simultáneamente: la introducción de un nuevo término, una determinada ordenación del mundo y las reglas que rigen la aplicación del término.

“La teoría wittgensteiniana de los a priori parte del modelo del juego de lenguaje. En esta teoría, la génesis de las proposiciones a priori se concibe en términos generales como sigue: nos confrontamos con el mundo sólo dentro de juegos de lenguaje y aparece por tanto ya articulado en detalle y ordenado de acuerdo a los más diversos principios. Al desarrollar un nuevo juego de lenguaje hacemos nuevas

formaciones de grupos reuniendo juntos objetos con propiedades o características definidas. Al mismo tiempo, introducimos un nuevo nombre para que sólo los objetos del nuevamente constituido grupo lleven el nombre. Las reglas de uso que gobiernan el uso del nombre son consiguientemente formuladas. Los objetos que no tienen esas propiedades específicas no entran en el nuevo grupo formado y no son nombrados por el término en cuestión” (Specht, 1969, págs. 154-155).

Considerando lo anterior, Specht (1969) pasa a explicarnos su teoría sobre la génesis de las proposiciones apriorísticas a partir de los juegos de lenguaje. Relacionando los elementos término-regla-objeto podemos decir que proposiciones apriorísticas son aquellas referidas a un objeto pero que enuncian propiedades que éstos tienen en virtud de las reglas de aplicación de los términos que los nombran. Expresándolo de otra forma, al configurarse en el juego de lenguaje, los objetos del mundo –además de sus propiedades empíricas- contraen unas determinadas propiedades lingüísticas derivadas de la gramática de los términos que se refieren a ellos. Tales propiedades son expresadas en las proposiciones apriorísticas.

Ahora, la proposición a priori expresa aquellas propiedades de un objeto que necesariamente pertenecen a él sobre la base de las reglas lingüísticas para su nombre; su valor de verdad por tanto depende del modo en el cual hemos asociado objetos juntos y de las reglas lingüísticas que consiguientemente se han fijado. Una proposición a priori por tanto hace una aserción acerca de los objetos y de las reglas lingüísticas para el nombre de los objetos, razón por la cual es una “proposición gramatical” (Specht, 1969, pág. 155)

Tanto los juicios analíticos como los sintéticos a priori¹⁴⁹ –siguiendo la terminología kantiana-, se explican sobre los mismos principios: al desarrollar un juego de lenguaje se crea una nueva articulación y organización de los fenómenos simultáneamente con la introducción de un nuevo signo lingüístico. Un nuevo grupo de objetos, es “constituido”¹⁵⁰ en un juego de lenguaje simultáneamente con el nuevo signo lingüístico.

Para aclarar las cosas, traemos aquí un ejemplo propuesto por Specht (1969). La proposición “una y la misma superficie no puede ser azul y roja a la vez” es sintética y a priori¹⁵¹. Pues bien, cuando aprendemos el juego de lenguaje de las expresiones de color

¹⁴⁹ Esto es, el conjunto de las proposiciones gramaticales, si atendemos a Garver (1994)

¹⁵⁰ El término “*constituido*” tal y como lo utiliza Specht (1969) es clave, puesto que asume el principio materialista de que el mundo tiene una existencia separada del sujeto cognoscente. Esto es, el hombre no “*construye*” realidad con el lenguaje, sí la “constituye”. Esta precisión es importante de cara a diferenciar la epistemología y ontología wittgensteiniana de las tesis de corrientes idealistas y construccionistas.

¹⁵¹ Ello según la controvertida noción de que analíticas son aquellas proposiciones que “pueden ser transformadas en verdades lógicas mediante la substitución de expresiones sinónimas” (Specht 1969, pág. 156). Dado que los términos referidos a colores carecen de sinónimos, la proposición es forzosamente sintética.

ocurren dos cosas simultáneamente: organizamos y articulamos los fenómenos del color (así, decimos que hay superficies rojas, verdes, azules, amarillas...) y establecemos unas reglas para aplicar los términos del color. El modelo de aprendizaje de las expresiones de color, en términos conductistas-quineanos, básicamente consiste en el refuerzo contingente de la emisión de determinadas respuestas verbales “rojo”, “verde”, etc. ante la presencia de una determinada estimulación (color de los objetos). La proposición anterior expresa una de las condiciones estimulativas o “reglas” que rigen el juego de “recibir refuerzo por emitir una respuesta concreta”, esto es, que “sólo se obtiene refuerzo si se emite una sola respuesta ante un solo estímulo”, pero a la vez nos dice algo sobre los objetos (que “las superficies son de color”). Así, una proposición sintética a priori como la citada dice algo acerca del objeto, y por otra parte, expresa las reglas gramaticales para las expresiones “superficie roja”, “superficie azul”, etc.

Specht (1969) propone otro ejemplo. La proposición “el blanco es más claro que el negro”, es sintética a priori porque no depende de la experiencia para su valor de verdad ni es analíticamente derivable. En este caso, la estimulación en la que se reforzarían las respuestas “claro” y “blanco” es la misma, como también es el mismo el estímulo discriminativo¹⁵² para las respuestas “oscuro” y “negro”. Un mismo determinado objeto-estímulo (E^d , “estímulo discriminativo”) -Specht lo llama un “paradigma” o modelo- que nos presente una pintura de un patrón negro y uno blanco sirve simultáneamente como paradigma para aprender lo que es “más claro” y “más oscuro” y como paradigma para aprender lo que es “blanco” y “negro”. Ante el modelo que respondemos “oscuro” también respondemos “negro” y ante el patrón que respondemos “claro” también respondemos “blanco”. La proposición sintética a priori anterior refleja la relación entre las propiedades de los objetos negro-oscuro y blanco-claro pero además establece una regla para el empleo de los términos “blanco”, “negro”, “claro” y “oscuro” (“el blanco es más claro que el negro, siendo que éste es oscuro, y por tanto si de una cosa podemos decir que es blanca también podremos decir que es más clara que una cosa de la digamos que es negra”). La proposición sintética a priori citada expresa una “relación interna” entre dos pares de términos, independiente de toda

¹⁵² Estímulo discriminativo (E^d), en términos conductuales, es aquel en presencia del cual la emisión de determinada respuesta aprendida es contingentemente reforzada. Informa al organismo de la posibilidad de obtener refuerzo si se emite la operante adecuada. Por ejemplo, en el caso de la conducta verbal, la presencia de un objeto negro es el estímulo discriminativo (E^d) para la emisión de la respuesta verbal “negro”, que será en este caso reforzada.

circunstancia empírica, y ello en virtud de cómo el lenguaje organiza la realidad (el que lo blanco sea claro es una afirmación gramatical). Es imposible imaginar un cambio en la experiencia que pudiera falsificar la expresión.

El interés de Wittgenstein por las relaciones entre Epistemología y Ontología queda patente en su obra *Sobre la Certeza*, donde –entre otras cosas- se analiza el estatus de las denominadas “proposiciones de sentido común”. Son éstas proposiciones tales como “tengo dos manos”, “existen los objetos físicos”, etc. Como vemos, a primera vista parecen proposiciones empíricas, pues dicen algo acerca de la experiencia. Pero analizadas con detenimiento el caso es bien diferente, y ello por dos razones. En primer lugar, son proposiciones que –tal y como las hemos enunciado- aparecen descontextualizadas, no podemos decir a qué juego de lenguaje pertenecen. En segundo lugar, son proposiciones que aceptamos sin más, cuya negación carece de sentido. Son, digámoslo ya, proposiciones de las que hemos llamado gramaticales. Ahora bien, por su conexión con lo empírico y porque a la vez son proposiciones inverificables e irrefutables (cualquier evidencia que pudiéramos dar acerca de ella es tan injustificable como la misma proposición que tratamos de justificar y, también, su negación no tiene sentido), estas sentencias tienen un carácter peculiar¹⁵³: en ellas se entremezcla lo ontológico (puesto que p. ej. “existen objetos físicos” es una afirmación claramente ontológica) y lo epistemológico (son proposiciones que nos vemos obligados a aceptar y que constituyen nuestro marco de conocimiento).

Norman Malcolm (1991) ha señalado cuál es la solución que Wittgenstein aporta como explicación de esta peculiaridad de las proposiciones gramaticales. Como ya dijimos en el apartado dedicado a la “forma de vida”, tanto el aprendizaje como la práctica de los juegos de lenguaje requieren que los participantes coincidan en determinadas proposiciones –precisamente aquellas que hemos llamado “de sentido común”-, pero en realidad tales proposiciones no las aprendemos explícitamente ni las tenemos cognitivamente presentes al jugar el juego. Se trata más bien de una asunción de tales proposiciones *en la práctica*: en la actuación se deja fuera de duda aquello que posibilita que el juego pueda ser jugado. Son proposiciones, certezas, que nos “tragamos” –implícitamente- con lo que aprendemos, como afirma Wittgenstein en el parágrafo 143 de *Sobre la Certeza*:

¹⁵³ Otra de sus peculiaridades nos llevaría a introducir la cuestión de si tales juicios pueden “saberse” o “conocerse”.

“Me explican, por ejemplo, que hace mucho tiempo alguien escaló esta montaña. ¿Investigo siempre la fiabilidad de quien me lo cuenta y si la montaña existía hace años? Un niño (...) no aprende *en modo alguno* que aquella montaña ya existía hace mucho tiempo; es decir, ni siquiera se plantea la cuestión de si es así. Por decirlo de algún modo, el niño se traga esa consecuencia con *lo que* aprende.” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 143)

Como señala Malcolm (1991), en la actuación cotidiana “jugamos” con una serie de objetos, elementos, cuerpos, etc. sobre los que hacemos afirmaciones, que manejamos, que participan de diversas maneras en el juego, etc.; y esto lo hacemos sin dudar de la existencia de tales objetos. Como hemos venido diciendo, lo primero es la acción, y en esta actuación se asume –implícitamente– una ontología. Así, las proposiciones de “sentido común” en realidad no participan en el juego explícitamente (aunque luego puedan explicitarse) –el sujeto no las “sabe” o “duda” de ellas– sino que se derivan de la praxis.

“Los niños no aprenden lo que son libros, lo que son sillones, etc. etc. sino que aprenden a alcanzar libros, sentarse en sillones, etc” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 476).

En el párrafo anteriormente citado, Wittgenstein sugiere que mediante la práctica de tales juegos de lenguaje, p. ej. pedir un libro y alcanzárselo a una persona, “se cuele” una determinada ontología en la que los libros se constituyen implícitamente como objetos existentes. Malcolm (1991), como ya vimos en el apartado dedicado a la adquisición de los juegos de lenguaje, denomina a esta forma de “actuar sin dudar” conducta instintiva en sentido secundario: el niño no duda de la existencia de los objetos que entran en el juego, actúa confiadamente respecto a ellos. Consideradas de esta manera, las sentencias de sentido común –gramaticales– no serían algo en lo que concordamos cognitivamente o nos ponemos de acuerdo, sino que son algo que asumimos de forma práctica, constituyen el marco epistemológico y ontológico que posibilita nuestro lenguaje.

“Lo que en realidad quiero decir es que un juego de lenguaje sólo es posible si se confía en algo (...)” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 509)

En Quine encontramos una tesis similar acerca de cómo adquirimos una ontología a través de la participación en un lenguaje. Quine defiende que nuestro aprendizaje de una lengua se explica atendiendo a conceptos básicos de la psicología conductista: condicionamiento directo y operante. Así, desarrolla su noción de

“significado estimulativo”¹⁵⁴: ante una determinada estimulación, el niño emitirá una respuesta verbal, que será reforzada o castigada por la comunidad de hablantes según su adecuación. A ello, se une la noción de “espacio cualitativo prelingüístico”(Quine, 2001 pág. 116), un componente de carácter innato que permite determinar cuál es la base de semejanza entre estimulaciones para la que es adecuada la emisión de la misma respuesta verbal. De este modo, en un primer momento, el niño asocia respuestas verbales a estímulos, pero sin distinguir aún categorías ontológicas (esto es, objetos, propiedades, relaciones, términos singulares y particulares). Estas categorías las irá construyendo más adelante con ayuda del lenguaje, aprendiendo qué términos son de “referencia dividida” y cuáles son de “referencia continua o de masa”¹⁵⁵. Así, por ejemplo, tendrá que asociar “mamá” a un conjunto de estímulos con las propiedades de permanencia relativa, indivisibilidad, finitud espacial y tendrá que categorizar ese término al mismo nivel que otros términos singulares. Y en la posibilidad de elaboración exitosa de esta clasificación, el ser humano parece contar con la facilitación que le aporta una base innata en cuanto a la percepción de objetos (p. ej. Quine cita las leyes de la percepción gestálticas del reconocimiento de totalidades). Pero tal fragmentación ontológica de la realidad se ha de plasmar en el “aparato referencial” de una lengua. Siguiendo a Eduardo de Bustos podemos definir esta noción quineana del “aparato referencial” como

“el conjunto de recursos gramaticales que tiene una lengua para trocear la realidad, de modo consistente con nuestras predisposiciones innatas a percibir objetos y demás. Puede incluir expresiones cuantificacionales, pronombres, verbos copulativos, etc. Su aprendizaje consiste precisamente en el aprendizaje del manejo de la individuación” (Bustos Guadaño, 1987 pág. 225).

¹⁵⁴ “El significado estimulativo de una oración O, para un cierto sujeto S, es la clase de los estímulos sensoriales que le inducirían a S a asentir a O, junto con la clase de los estímulos sensoriales que le inducirían a S a disentir de O” (Acero, Bustos y Quesada, 2001 pág. 247)

¹⁵⁵ Quine nos explica qué entiende por estos términos:

“Si un término admite el artículo determinado y el indeterminado, así como la desinencia de plural, entonces es normalmente, en nuestro uso adulto definitivo, un término general” (Quine, 2001 pág. 124) Por ejemplo: “una manzana”, “esta manzana”, “alguna manzana”, “otra manzana”, “esas manzanas”, etc.

“Los términos llamados de masa, como ‘agua’, ‘calzado’ y ‘rojo’, tienen la propiedad semántica de referir acumulativamente: cualquier suma de partes que sean agua es agua. Gramaticalmente son como los términos singulares en cuanto a la resistencia a la pluralización y a los artículos (...) Semánticamente son como los términos singulares en cuanto a la indivisión de su referencia (o al menos, por no dividirla mucho). Pero semánticamente no coinciden con los términos singulares en cuanto a pretender nombrar un objeto único cada uno.” (Quine, 2001 pág. 126)

Como afirma Quine, “la diferencia o peculiaridad está en los términos, no en la sustancia nombrada por ellos” (Quine, 2001 pág. 126) Así, por ejemplo los términos “zapato”, “par de zapatos” y “calzado” se refieren a la misma sustancia dispersa, pero la trocean o fragmentan de modo distinto. Quine es partidario, pues, de la *relatividad ontológica*, tesis según la cual una lengua conlleva una teoría del mundo, una ontología en la que se *constituyen* los objetos en función de los recursos expresivos que esa lengua posea para discriminarlos¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Otras interesantes ideas de Quine, relacionadas con la anterior y entre sí, son las de “inescrutabilidad de la referencia” e “indeterminación de la traducción”. La primera de ellas nos señala la dificultad para saber a qué objetos se refieren los términos de un lenguaje extraño a nosotros, cuyo aparato referencial fuera muy diferente del nuestro (con la posibilidad de que los hablantes de esa extraña lengua ordenasen la realidad de forma radicalmente diferente a la nuestra). En este caso, careceríamos de seguridad en la traducción de los términos de esa lengua a la nuestra. La traducción aparecería, pues, indeterminada.

Parte III



Karl Marx

Hacia la *Sociologización* del Conocimiento

Caracterización general del pensamiento de K. Marx

1.1. Materialismo y dialéctica.

El materialismo dialéctico de Marx surge como el cruce y reinterpretación de dos filosofías tradicionales, el materialismo mecanicista que hunde sus raíces en la revolución científica y la Ilustración y la dialéctica idealista de Hegel. Marx va a establecer en su materialismo dialéctico una síntesis de estas dos filosofías contradictorias (Edgley, 1984).

1.1.1. Materialismo.

Marx tuvo un amplio conocimiento de la posición materialista, lo cual se pone de manifiesto ya desde sus primeras obras; baste como ejemplo recordar que el tema de su tesis fue la filosofía de la naturaleza en Demócrito y Epicuro, criticando la idea del primero que mantiene que la materia se mueve por azar y opinando con el segundo que la materia se dota a sí misma de un movimiento intrínseco, que Marx identifica en las leyes de la dialéctica. En el prólogo a la edición inglesa de la obra *Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico* de 1892, Engels (1981a) hace un repaso a la historia del materialismo desde Duns Escoto, pasando por Bacon –a quien considera padre del materialismo inglés- a Hobbes o Locke, filósofos cuya influencia se extendería luego a los materialistas franceses del s. XVIII, y reivindica el uso de la denominación de “materialistas” para Marx y para sí mismo. Aun compartiendo con ellos la premisa de que todo lo que existe es materia o al menos depende de ella, Marx mantuvo una posición crítica hacia aspectos que caracterizaban este materialismo tradicional. Tomará de Feuerbach, un filósofo de la izquierda hegeliana, la visión monista materialista de la realidad: lo fundamental es la realidad material y todo lo ideal no es sino una derivación de ésta. No obstante, como se pone de manifiesto en sus *Tesis sobre Feuerbach* (Marx, 1974) su posición respecto a este autor va a ser crítica. Como ha recogido Lenin (1974a), Marx y Engels señalan tres defectos del materialismo, tal y como se venía

entendiendo hasta entonces¹⁵⁷: su mecanicismo, su carácter metafísico y estático -por oposición a dialéctico e histórico- y el ser un materialismo contemplativo que trata de explicar el mundo, no de transformarlo, en el que se concibe la “esencia del hombre” de forma abstracta y no como un “conjunto de relaciones sociales” (Lenin, 1974a, pág. 11).

La tesis central del materialismo de Marx es la afirmación de la existencia de la materia: toda la realidad, el mundo y los fenómenos que lo integran, son materiales o son movimientos de la materia. La materia es la realidad primaria, y, contrariamente a lo sostenido por el idealismo, la realidad existe con independencia y fuera de la conciencia o el pensamiento. Justo al contrario, es el pensamiento el que surge de la materia, una vez que ésta ha alcanzado un cierto grado de desarrollo. Pero el materialismo dialéctico, como ha señalado Roy Edgley (1984), no es reduccionista, no dice que todo pueda reducirse a materia, y esto lo diferencia del materialismo tradicional. En este sentido podríamos decir que es un materialismo emergentista, es decir, defiende que la conciencia tiene sus orígenes en la materia, pero no afirma que el pensamiento pueda ser reducido a sus bases físico-químicas. Desde un punto de vista dialéctico, lo material y lo ideal son diferentes, opuestos, pero dentro de una unidad –el mundo natural y social- en la que lo material es lo fundamental.

Pero tomemos en nuestra exposición como punto de partida la visión que Marx nos ofrece del hombre y digamos que, coherentemente con su posición materialista, nuestro autor va a concebir al hombre como criatura física, corpórea, y que se halla, consecuentemente, en una interacción dialéctica con la naturaleza. Algunos textos ponen esto de relieve:

La primera premisa de toda historia humana es, naturalmente, la existencia de individuos humanos vivientes . El primer estado que cabe constatar es, por tanto, la organización corpórea de estos individuos y, como consecuencia de ello, su relación con el resto de la naturaleza (Marx y Engels, 1974 pág. 3)

El hecho de que el hombre es un ser corporal, viviente, real, que siente, objetivo, con poderes naturales significa que él tiene objetos reales, sensoriales, como objeto de su ser, o que él sólo puede expresar su ser en objetos reales y sensoriales (Marx 1963 pág. 207 citado por Rubinstein 1981 pág. 97).

En su visión materialista del hombre, Marx enfatiza los aspectos prácticos. El ser humano, en su relación con los demás objetos del mundo, es activo y no aparece como

¹⁵⁷ Se refiere Lenin (1974a, pág. 11) explícitamente al “viejo materialismo” de Feuerbach y al “materialismo vulgar” de Buchner, Vogt o Moleschott.

realidad acabada, sino que –a través de su trabajo- se autoproduce. Entender al hombre, requiere, por tanto, entender lo que hace.

(...) los hombres mismos comienzan a ver la diferencia entre ellos y los animales tan pronto comienzan a producir sus medios de vida, paso este que se halla condicionado por su organización corpórea. Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material. (...) Este modo de producción (...) es ya, más bien, un determinado modo de la actividad de estos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado modo de vida de los mismos. Los individuos son tal y como manifiestan su vida. Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con lo que producen como con el modo de cómo producen. Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción (Marx y Engels, 1974 págs. 4-5).

[El hombre] Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dormitaban en ella y sujeta a su señorío el juego de fuerzas de la misma (Marx, 1984, I págs. 215-216).

Pero esta actividad humana mediante la que se relaciona con la naturaleza y al mismo tiempo se autoproduce, no es una actividad del ser humano como individuo, sino que es “trabajo”, que exige el trato y la relación de unos hombres con otros¹⁵⁸. Es una actividad social:

Esta producción sólo aparece al multiplicarse la población. Y presupone, a su vez, un trato entre los individuos. La forma de este intercambio se halla condicionada, a su vez, por la producción (Marx, y Engels, 1974 pág. 5).

Si el modo producción es social, Marx nos dice –lo veremos más adelante, aunque aparece ya aquí en avance- que la forma que adopta ese intercambio social deriva de las condiciones de producción.

Hemos visto hasta ahora que Marx contempla a un sujeto corporal, que se relaciona con su realidad material circundante, que así produce los medios para su vida –se autoproduce-, pero que al hacer esto no lo lleva a cabo en solitario, sino junto a otros miembros de su especie, a través del trabajo que inexcusablemente es social. De ahí, y llegamos a un punto central para nuestra exposición, que Marx defina al hombre, ante todo, como un ser socialmente constituido. Lo que el hombre es -nos dirá nuestro autor superando concepciones abstraccionistas, idealistas o espiritualistas- nos viene dado por sus relaciones materiales sociales. La esencia humana se fija en el intercambio social. Y así, afirmará:

(...) Pero la esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales. (...) (Marx, 1974 [Tesis VI] pág. 667)

¹⁵⁸ Las nociones de actividad y de cooperación en el trabajo ocupan un lugar central en toda la Psicología de inspiración marxiana, como señalan Blanco (1988), Munné (1991) o Lomov (1991).

La visión materialista de Marx comienza asumiendo la corporeidad del hombre y el mundo natural en que se desenvuelve, y esto le ha llevado a lo social. En este sentido, digámoslo ya, puede apreciarse como Marx se centra en sus escritos fundamentalmente en la realidad social; de ahí que podamos afirmar con Bhaskar (1984a) que el materialismo de Marx es un materialismo práctico y social, donde la “materia” es entendida principalmente como práctica social. Jost y Hardin (1996) argumentan en la misma línea, defendiendo –además– la aplicación de la etiqueta de “materialista social” también para Wittgenstein.

1.1.2. Dialéctica.

La formación filosófica de Marx también incluye un profundo conocimiento del idealismo de Hegel, que someterá a revisión y crítica. El propio Marx se autodefine como un “hegeliano al revés”, y ello porque si bien toma de éste el principio del monismo en la realidad y las leyes de la dialéctica, les dará un sentido materialista, opuesto al espiritualismo de Hegel¹⁵⁹. Así, Marx considera que es la materia la que se mueve según los principios dialécticos de transformación de cantidad en cualidad, unidad de los contrarios (principio de contradicción) y negación de la negación (tesis-antítesis-síntesis) y no el elemento ideal, que para él “no es más que el elemento material transferido y puesto en el cerebro de los hombres” (Marx, 1984 pág.20).

Si el materialismo aparecía como contrapuesto al idealismo, la dialéctica, según la interpreta Marx, aparece como opuesta a la metafísica (Stalin, 1977). Marx la contempla como “la ciencia de las leyes generales del movimiento, tanto del mundo exterior como del pensamiento humano” (Marx, citado por Lenin, 1974a, pág. 12); su objeto no es un pretendido desarrollo del Espíritu en sentido hegeliano sino del movimiento de la materia y el pensamiento que emerge de ella.

El método dialéctico de Marx considera que en la realidad los fenómenos son interdependientes, unos se condicionan a otros (Rubinstein, 1981). De ahí que para

¹⁵⁹ Como bien es sabido, Hegel entendía la realidad como el desdoblamiento dialéctico de “lo absoluto” en un proceso de autoevolución. En tal proceso, “el espíritu absoluto” es el fundamento tanto de la naturaleza –que es un momento de la Idea– como el alma, la conciencia, la psicología (espíritu subjetivo) y el derecho, la moral o la ética (espíritu objetivo).

comprender un acontecimiento deba conocerse el contexto y el entramado de relaciones en que éste aparece.

La dialéctica tiene sus leyes. En ellas, se contempla el proceso de desarrollo atendiendo a la ley de la transformación de la cantidad en cualidad, que sostiene que cambios cuantitativos graduales dan lugar a cambios cualitativos revolucionarios. Los cambios cualitativos se producen, por tanto, en forma de saltos o revoluciones en las que se pasa de un estado a otro rápida y súbitamente, interrumpiéndose la gradualidad, aunque estos cambios no son azarosos sino que se rigen por la acumulación de cambios cuantitativos.

Otra característica la dialéctica es que aporta una visión dinámica de la realidad. Ésta aparece sometida a un continuo proceso de cambio, cuyo motor son las contradicciones que se dan dentro de ella.

(...) el mundo no se compone de un conjunto de objetos terminados y acabados, sino que representa en sí un conjunto de procesos, en el que las cosas que parecen inmutables, al igual que sus imágenes mentales en nuestro cerebro, es decir, los conceptos, se hallan sujetos a un continuo cambio, a un proceso de nacimiento y muerte. (Engels, citado en Lenin, 1974a, pág. 12)

El proceso de desarrollo según la dialéctica se produce según el modelo de tesis-antítesis-síntesis, de forma que al encontrarse los contrarios éstos se anulan mutuamente, dando lugar a una nueva formación de la materia, la síntesis, que de nuevo lleva en su seno el germen de una nueva contradicción. Consecuentemente, podría hablarse de un proceso de desarrollo en espiral.

1. 2. El Materialismo Histórico de Marx.

El materialismo histórico o “la concepción materialista de la historia” constituye el núcleo de la teoría científico-social de Marx. J.V. Stalin lo define como “la extensión de los principios del materialismo dialéctico al estudio de la vida social, la aplicación de los principios del materialismo dialéctico a los fenómenos de la vida de la sociedad, al estudio de ésta y de su historia” (Stalin, 1977 pág. 850)¹⁶⁰. La formulación de esta concepción se encuentra ya en su origen en las *Tesis sobre Feuerbach* (de 1845) y en *La Ideología Alemana* (de 1845-1846), aunque su formulación más explícita aparece en obras posteriores, entre ellas, el *Prólogo a la Contribución de la Crítica de la Economía Política* (de 1859).

La tesis central de la concepción materialista de la historia defiende que las condiciones materiales de existencia, la infraestructura socioeconómica, son lo primario; y la conciencia, el pensamiento o las formas ideológicas son secundarias, derivadas o emergentes respecto de la vida material. En el materialismo histórico se explica, por tanto, la conciencia mediante el ser, y –aplicado al ámbito de lo social- la conciencia social mediante el ser social (Lenin, 1974a). J. V. Stalin lo expresa de forma más coloquial “según vive el hombre, así piensa” (Stalin, 1977 pág. 875).

Sigamos en nuestra exposición el anteriormente aludido *Prólogo a la Contribución de la Crítica de la Economía Política* en el que Marx despliega su visión materialista de la historia.

(...) tanto las relaciones jurídicas como las formas de Estado no pueden comprenderse por sí mismas ni por la llamada evolución general del espíritu humano, sino que, por el contrario, radican en las condiciones materiales de vida (...)En la producción social de su vida los hombres establecen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una fase determinada de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia (Marx, 1976 pág. 4).

¹⁶⁰ Engels, en el prefacio de su *Anti-Düring* (1976) va a generalizar los principios del materialismo dialéctico al estudio de la Naturaleza: “En la naturaleza, (...) se imponen las mismas leyes del movimiento que en la historia gobiernan el aparente caos de eventos; (...) las leyes que Hegel primero desarrolló de forma comprensiva pero oscura, y de las cuales hicimos uno de nuestros objetivos desnudar de esta forma mística y traer claramente ante la mente en su completa simplicidad y universalidad (Engels, 1976 pág. 13). Su “dialéctica de la naturaleza” deja traslucir claramente la influencia de las teorías darwinistas, como puede apreciarse en su escrito “*El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*” (Engels, 1981b III, págs. 66-79).

Marx sostiene que el modo de producción – la forma en la cual el hombre produce aquello que necesita para su vida- constituye la base sobre la que emerge una superestructura jurídico-política (forma de gobierno, relaciones jurídicas y de propiedad) a la que corresponden formas de conciencia social (ideas jurídicas, políticas, artísticas, religiosas, filosóficas). Este modo de producción consta de dos elementos: las fuerzas productivas materiales (instrumentos de producción y hombres capacitados para el trabajo) y sus correspondientes relaciones de producción (relaciones que se establecen entre los hombres –especialmente en lo referido a la posesión de los medios de producción- en el proceso social de producción). Karl Marx pone de relieve el hecho de que la sociedad preexiste al individuo al afirmar que las relaciones de producción que establecen los hombres son “necesarias e independientes de su voluntad”, esto es, cada ser humano nace en un periodo histórico, en el que las fuerzas productivas han alcanzado una determinada fase de desarrollo y consecuentemente, se encuentra con un sistema ya establecido de relaciones productivas, todo lo cual es resultado del trabajo de generaciones anteriores. Aunque en el pasaje anterior Marx señala las condiciones de vida de carácter económico como determinantes de la conciencia social, algunos comentaristas han puesto de manifiesto que bajo el término “condiciones de vida material” tendrían también cabida los condicionantes que impone la propia Naturaleza, si bien su influencia –que se pone de manifiesto al considerar un amplio rango temporal- no permite explicar cambios sociales históricos que ocurren en un intervalo temporal menor.

El pensador alemán prosigue analizando cómo ocurre el cambio social según las premisas del materialismo histórico y, conforme a las leyes de la dialéctica, va a señalar cómo la contradicción es el motor del cambio. Tal contradicción, en el caso de los cambios históricos, se produce entre el nivel de desarrollo de las fuerzas de producción y las relaciones de producción. Según la teoría de Marx, hemos visto que a determinadas fuerzas productivas corresponden determinadas relaciones entre los hombres –formas de relaciones que a su vez facilitan la expresión de esas mismas fuerzas productivas, o dicho de otra forma, están en armonía con ellas. Pues bien, cuando en las fuerzas productivas se produce un cambio o desarrollo (especialmente, cuando hay una innovación en los instrumentos de producción) las relaciones de producción existentes quedan obsoletas y comienzan a ser un obstáculo para el

desarrollo productivo. También las formas jurídicas, políticas, las relaciones de propiedad y la ideología que les corresponden entrarán en conflicto con las nuevas fuerzas productivas y consecuentemente, se producirá una revolución social; revolución que implica no sólo el cambio en las condiciones materiales de la economía y la producción sino también la subsecuente revolución en la conciencia social y, por tanto, la emergencia de nuevas formas ideológicas.

Al llegar a una fase determinada de desarrollo las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas, y se abre así una época de revolución social. Al cambiar la base económica se transforma, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella (Marx, 1974 págs. 4-5).

En la teoría de Marx, como puede apreciarse, se considera que las ideas y teorías que sostiene una sociedad como válidas o ciertas están en dependencia del modo de producción vigente en cada época histórica. En este sentido va a realizar una advertencia para el científico social: éste deberá explicar la conciencia social en función de lo material y no al contrario. Como se verá más adelante, en este pasaje Marx introduce ya una idea central en su teoría sobre el conocimiento científico: la diferencia entre la validez apariencial o social –conciencia que una sociedad tiene de sí misma- y verdad esencial –cómo esa conciencia está determinada por las condiciones materiales.

Cuando se estudian esas transformaciones hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas de producción y que pueden apreciarse con la exactitud propia de las ciencias naturales, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra las formas ideológicas en que los hombres adquieren conciencia de este conflicto y luchan por resolverlo. Y del mismo modo que no podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de transformación por su conciencia, sino que, por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción (Marx, 1974 pág. 5).

Cabría preguntarse ahora por el papel de las ideas en las transformaciones sociales, y discutir si su papel es únicamente pasivo, actuando como reflejo del cambio material. J.V. Stalin (1977, págs. 867-869) ha analizado la cuestión con cierto detenimiento, señalando que las ideas tienen una importancia organizadora, movilizadora y transformadora imprescindible. Es cierto que su origen se encuentra siempre en las condiciones materiales, pero existen ideas viejas que sirven los intereses

de fuerzas sociales obsoletas e ideas nuevas y avanzadas que surgen de las nuevas tareas que plantea la vida material. Estas nuevas ideas organizan y movilizan a las masas populares en contra de las antiguas fuerzas sociales dominantes, momento en el que – como recoge Marx (citado por Stalin, 1977 pág. 869)- las teorías se convierten en una fuerza material.

La Teoría Sociológica del Conocimiento en Karl Marx

Bhaskar (1984b) distingue dos dimensiones epistemológicas en la obra de Marx¹⁶¹. Por una parte, una dimensión ontológica o intransitiva, caracterizada por la objetividad, y por otra parte, una dimensión propiamente epistemológica o transitiva, caracterizada por el practicismo. En la primera de las dimensiones, Marx defiende la independencia de la realidad material respecto de su conocimiento, mientras que tal independencia se considera tan sólo relativa en el caso de la realidad social. En la segunda de las dimensiones –transitiva o estrictamente epistemológica- Marx enfatiza el papel del trabajo –el hacer práctico- en el proceso cognoscitivo, lo cual dará a éste – como se analizará luego más extensamente- su carácter social.

Esta doble dimensionalidad en la teoría del conocimiento marxiana, que Roy Bhaskar (1984b) nos presenta, supone una epistemología que rompe tanto con el empirismo (recordémoslo, el conocimiento proviene de las impresiones sensoriales) como con el idealismo (el conocimiento verdadero es conocimiento de las “ideas claras y distintas”).

Marx, digámoslo una vez más, defiende que lo primario es la materia y que todo lo ideal no es sino un fenómeno derivado del ser material. El conocimiento no escapa a esta premisa.

Consecuentemente con esta inversión del pensamiento hegeliano, Marx se opondrá a la ‘falacia epistémica’ que reduce el ‘ser’ al ‘conocer’ –el objeto conocido como producto del sujeto cognoscente- y a la ‘ilusión especulativa’ que separa el

¹⁶¹ Como también ha señalado Bhaskar (1984b), al hablar de lo que Marx dijo a propósito de la teoría del conocimiento, cabe diferenciar *su* teoría del conocimiento –la que está presente en su obra- y lo que dijo *sobre* la teoría del conocimiento –su posición respecto a la epistemología. Nos centraremos en nuestra exposición en el primero de estos dos aspectos. No obstante digamos brevemente que la posición de Marx *sobre* la epistemología combina científicidad e historicidad en su consideración de los procesos cognoscitivos, previniendo la conjunción de ambos elementos el caer en el cientificismo o en el relativismo. No obstante, la posición de Marx sobre el primero de estos elementos citados –la científicidad- es controvertida. En él se aprecia una primera etapa de carácter filosófico-revolucionaria y una segunda de carácter positivista, donde la Ciencia sustituye a la Filosofía. Bhaskar (1984b) ha señalado al respecto la posibilidad de que Marx implícitamente pasara a considerar la Filosofía –y dentro de ella la epistemología- de forma heterónoma, dependiente de la Ciencia, tema que –de ser así- nos introduciría en el ámbito de una epistemología naturalizada, donde ciencias como la Psicología o la Sociología –entre otras- tendrían un papel fundamentador para la teoría del conocimiento.

pensamiento de la vida (Bhaskar, 1984b). Al contrario, en Marx es el conocimiento el que deriva del ser material, el pensamiento de la vida, siendo la comprensión de las ideas inseparable de la comprensión de la realidad material en que se producen (cfr. Marx, 1976 págs. 4ss.; Marx y Engels 1974 págs 25-26)

La crítica epistemológica de Marx también se hace extensible al empirismo, al que considera un defecto del sentido común (Bhaskar, 1984b). Como señala en sus *Tesis sobre Feuerbach*, el sujeto no es un mero receptor pasivo de impresiones o sensaciones –lo que diferencia su posición de las teorías materialistas clásicas- sino que la percepción elabora activamente los datos sensoriales.

Feuerbach no se da por satisfecho con el pensamiento abstracto y recurre a la contemplación (*Anschauung*); pero no concibe lo sensorial como actividad sensorial-humana *práctica*. (Marx, K. [Tesis V] 1974 pág. 667).

Ordenaremos nuestra exposición en dos momentos, si bien hemos de señalar que conceptualmente se nos aparecen inseparablemente unidos y que el único motivo de su separación es la claridad en su presentación. Son éstos, la constitución social de la conciencia –en un nivel psicosocial- y la producción de las formas de conciencia social –en un plano claramente sociológico-.

2.1. La constitución social del lenguaje y la conciencia.

De acuerdo con la dialéctica de la naturaleza de Engels, las condiciones biológicas que posibilitan la actividad cogitativa debemos buscarla en la vida material –entendida como naturaleza- de la que emerge –siguiendo leyes darwinianas consideradas de modo dialéctico- el cerebro humano. El conocimiento es –así considerado- un producto del cerebro. Engels lo expresa así en su *Anti-Düring*:

Pero si entonces preguntamos qué son y de donde proceden el pensamiento y la conciencia, nos encontramos con que son productos del cerebro humano y con que el propio hombre es un producto de la naturaleza, que se ha desarrollado en un determinado ambiente natural y junto con éste; de donde se nos hace evidente que los productos del cerebro humano, que en última instancia son también productos de la naturaleza, no contradicen el resto de las interconexiones de la naturaleza, sino que corresponden a ellas (Engels, 1976 pág. 45).

Marx, si bien acepta la base material biológica del conocimiento, no lo reduce a ésta. La actividad cogitativa, el pensamiento, surge o tiene su origen en la vida material

de seres humanos que para producir sus medios de vida necesitan relacionarse con otros seres humanos, esto es, emerge de la materia entendida como praxis social. De este modo, Marx hará referencia a las ideas y la conciencia del sujeto de carne y hueso, el sujeto empírico. Las ideas son producto de la conciencia de estos seres corporales. Pero, a su vez, tal conciencia individual es producto del intercambio social, del sistema de relaciones sociales. Es la sociedad la que dota al sujeto empírico de conciencia y, en un sentido estricto, lo humaniza. En la conceptualización de nuestro autor, conocer es una actividad, una producción o trabajo que realizan conjuntamente seres humanos que se enfrentan, como grupo social, a los condicionantes de su entorno. La conciencia surge del trato y este aparece vinculado a la comunicación. De ahí la vinculación también entre conciencia y la herramienta de comunicación, el lenguaje.

El lenguaje es tan viejo como la conciencia: el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres y que, por tanto, comienza a existir también para mí mismo; y el lenguaje nace, como la conciencia, de la necesidad de los apremios del intercambio con los demás hombres (Marx, 1974, pág. 31).

Quien ha elaborado más desde la perspectiva de nuestra Ciencia las ideas de Carlos Marx respecto al lenguaje y la conciencia ha sido el psicólogo soviético L.S. Vygotsky. Dos son las tesis vygoyskianas, inspiradas claramente en Marx, que consideraremos, atendiendo a nuestros propósitos: la propuesta de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales y la idea de que comprender los procesos mentales requiere necesariamente comprender los instrumentos y signos –el lenguaje entre ellos– que actúan como mediadores (Wertsch, 1988).

Al hablar de orígenes sociales de los procesos mentales está presente la idea de que lo social-cultural tiene primacía sobre lo individual, de forma que la sociedad preexiste al individuo y es la condición *sine qua non* para el desarrollo de sus funciones mentales. En este sentido, Vygotsky (1977) mantendrá que el desarrollo de funciones superiores se logra gracias a un proceso que implica el paso de lo social a lo individual, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico (Wertsch, 1988). Podemos tomar como punto de partida, para luego alcanzar tal conclusión, la noción de actividad, central en la psicología vygoyskiana. Ya hemos visto que Marx mantuvo la idea de que es a través de la praxis como el hombre se autoproduce, de donde derivaba el apremio comunicativo, la necesidad de comunicarse con otros seres humanos. Pues bien, es en este intercambio

donde Vygotsky pone el origen del lenguaje. Al igual que en la producción de los bienes necesarios para su vida el hombre entra en relación con la Naturaleza y la transforma mediante el uso de herramientas –idea esta tomada del Marx de *El Capital*-, también en su relación con otros hombres, con quienes co-labora, necesitará unas herramientas específicas para influir en ellos de forma que su actividad conjunta resulte exitosa. Tales herramientas son los signos.

Una herramienta... sirve como conductor de la influencia humana sobre el objeto de su actividad. Está dirigida al mundo externo; debe estimular algunos cambios en el objeto; es un medio de la actividad externa humana dirigido a subyugar la naturaleza. (...) Un signo es un instrumento para influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la conducta del otro como la propia; es un medio de actividad interna, dirigida al dominio de los propios humanos. Un signo está interiormente dirigido. (Vygotsky, 1960 pág. 125, citado por Wertsch págs. 93- 94)

Como puede apreciarse, Vygotsky asigna a estas herramientas comunicativas un origen pragmático, el habla es para él actividad instrumental, y además, esta praxis que supone el lenguaje es de carácter social: la función originaria del habla es la comunicación (Vygotsky, 1977). El lenguaje es una herramienta, pero es una herramienta que los hombres crean conjuntamente. Los significados de los símbolos surgen de la praxis interindividual. Cuando ‘A’ realiza una acción y ‘B’ responde a esa acción realizando una conducta, podemos decir que se ha creado un significado compartido, una forma de comunicación entre dos interlocutores que permite coordinar sus intercambios en el futuro mediante la anticipación de la reacción del otro (Nicholl, 1998)¹⁶².

Por su naturaleza, [las herramientas psicológicas] son sociales, no orgánicas o individuales (Vygotsky, 1981a ,pág. 137, citado por Wertsch, 1988 pág. 96).

La influencia de Marx sobre la conceptualización vygotskyana de la conciencia también es clara en otro aspecto: el desarrollo del psiquismo. Dijimos que Marx, en su

¹⁶² Así ocurre en la génesis de la función simbólica en el niño. Ya desde momentos tempranos del desarrollo, el bebé humano presenta conductas que van de algún modo encaminadas a compartir experiencias con los demás. Así, llama la atención la presencia de conductas imitativas en los bebés, lo que nos habla de una primitiva capacidad para compartir experiencias emocionales con otros, o lo que es igual, de una rudimentaria forma de “intercambio mental”. Junto a las capacidades imitativas, los recién nacidos presentan conductas expresivas, como la risa o el llanto, que *los adultos interpretan* y a las que atribuyen un significado. En la imitación, el niño se apropia de la sintaxis de las emociones –lo cual será crucial para la construcción del significante- y con sus interpretaciones de intenciones, los adultos inician la entrada en el significado. El niño aprende que a la emisión de determinada conducta –más tarde conducta verbal- siguen determinadas consecuencias. En términos wittgensteinianos, diríamos que aprende el juego de lenguaje, y que lo verbal reemplaza a las expresiones naturales (llanto, risa, etc).

materialismo histórico, concebía como centrales los cambios en los medios de producción, puesto que eran estas transformaciones de tipo técnico las que iban a poner en marcha todo el proceso de cambio. Análogamente, Vygotsky mantendrá que la introducción de cualquier herramienta de mediación psicológica en el funcionamiento cognitivo individual, va a transformarlo radicalmente. La introducción de tales herramientas (símbolos, lenguaje, etc.) supone una revolución, un salto cualitativo, en el desarrollo cognitivo del sujeto.

Claro ejemplo de ello es el uso encubierto de los símbolos lingüísticos, cuando aparece en el niño el lenguaje “interno” o “mental”, que no es sino la internalización del lenguaje público preexistente. Con este uso, surge la autoconciencia y el pensamiento, el niño adquiere la capacidad de autorregular su conducta mediante símbolos.

Un signo es siempre, originalmente, un instrumento usado para fines sociales, un instrumento para influir en los demás, y sólo más tarde se convierte en un instrumento para influir en uno mismo (Vygotsky, 1981b, pág. 157, citado en Wertsch, 1988 pág. 96).

Claramente podemos entender a Marx ahora cuando nos dice que “el lenguaje es la conciencia práctica” (Marx, 1974 pág. 31), si atendemos a la aportación vygotskyana: el lenguaje es praxis, que surge en y para el intercambio comunicativo, y que luego de ser interiorizado constituye la conciencia, el pensamiento de cada sujeto empírico. Vygotsky lo enuncia en su “ley genética del desarrollo cultural”:

Cualquier función, presente en el desarrollo cultural de niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico. En un principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. (...) Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones (Vygotsky 1981b, pág. 163, citado por Wertsch 1988 págs. 77-78).

Hasta el momento hemos visto como Vygotsky, inspirándose en Marx, elabora una teoría psicosocial de la génesis y el desarrollo de los procesos psicológicos. Vygotsky nos habla de funciones cognitivas, de la actividad cogitativa, pero su análisis se queda en el terreno de lo psicológico. Cabe aquí introducir la cuestión de si para tales actividades del pensamiento también existe una determinación social, esto es, si grupos sociales diferentes piensan y perciben el mundo de forma diferente, lo que nos introduce en una suerte de perspectivismo o relativismo psicosocial. Marx, ya lo vimos anteriormente, recoge esta idea de alguna manera al afirmar que:

La más bella música no tiene significado para el oído no musical. (...) El hombre necesitado no tiene apreciación del más bello espectáculo (Marx, 1963 pág. 161)¹⁶³.

Podemos ir más allá de Vygotsky y establecer las relaciones que existen entre lenguaje, posición social¹⁶⁴ y cognición. El más claro ejemplo de tal labor investigadora lo encontramos en la obra de Basil Bernstein (1989) y sus colaboradores (Lawton, 1972). Digamos en líneas generales y simplificando tal vez en exceso, que Bernstein trata de demostrar empíricamente que clases sociales diferentes usan un lenguaje diferente y que tal lenguaje les lleva a una diferente forma de percibir la realidad social en que se mueven, a una orientación cognitiva distinta. Nos introducimos así en una perspectiva sociopsicológica sobre el lenguaje¹⁶⁵.

2.2. La producción de las formas de Conciencia Social.

Desde la perspectiva del conocimiento científico, la crítica de Marx al Empirismo va más allá de lo que se refiere a una consideración pasiva (según el modelo de *tabula rasa*) o activa de nuestro aparato perceptivo. En efecto, Marx toma en este punto una visión claramente sociológica, más que estrictamente psicofisiológica. Recordemos lo que Marx dijo a propósito del origen social de las formas de conciencia: éstas corresponden a las condiciones socioeconómicas en que se producen. Las ideas y demás productos del pensamiento -incluida la “visión del mundo” (Easton, 1983)- están, consecuentemente, socialmente condicionados. El hombre no contempla la realidad en abstracto, desde un punto de vista utópico, sino desde el punto de vista de la sociedad de su época. Y aquí entra en juego una distinción, ya clásica y problemática en la historia de la filosofía desde antes que Marx, y que será central en su idea de la Ciencia, la distinción entre la apariencia y la esencia. Que la distinción entre apariencia

¹⁶³ La influencia de factores sociales en la percepción es una tesis suficientemente asentada en la Psicología, véase como ejemplo el artículo de Ibáñez (1979) *Factores sociales de la percepción. Hacia una psicología del significado*.

¹⁶⁴ El tema de las diferencias entre clases sociales con respecto al lenguaje (en sus aspectos fonológicos, léxicos, morfosintácticos, y en otros aspectos como la habilidad comunicativa) han sido objeto de atención de un gran número de autores en la Psicología Social. Para una revisión de tales estudios, indicamos las obras de Argyle (1994) y Edwards (1976).

¹⁶⁵ En la parte IV de nuestra investigación retomaremos las aportaciones de Vygotsky y de la Sociolingüística de Bernstein.

y esencia es una condición indispensable para la posibilidad de una praxis científica lo expresa el propio Marx cuando afirma en *El Capital*:

“Toda ciencia sería superflua si la forma de manifestación y la esencia de las cosas coincidiesen directamente” (Marx, 1984 libro III pág. 1041)

Si el Empirismo tradicional había propuesto que todo conocimiento proviene de nuestra experiencia sensorial, Marx –al señalar el condicionamiento social de ésta- pone de manifiesto que tal forma de conocimiento lo es sólo de la apariencia, esto es, nos muestra lo que el objeto es, pero siempre en correspondencia con la forma de conciencia que es producto de las condiciones sociales materiales en las que nos encontremos.

Marx lo expone así en su crítica –recogida en los *Grundrisse* (Marx, 1971 y 1972)- a los economistas clásicos ingleses. Según éstos, individuos que piensan que actúan en su propio interés, se encuentran libremente en el mercado, donde compiten, a la vez que –sin ser conscientes de ello- sirven al interés general. Esta es la apariencia: los individuos creen que no actúan sino movidos por su voluntad, o por su interés privado; en cualquier caso, piensan que actúan *qua* individuos. Contrariamente, Marx defenderá que tal apariencia se encuentra determinada por el modo de producción capitalista, y consecuentemente, más allá de la actuación de los individuos encuentra unas condiciones infraestructurales de las que se derivan -en última instancia- la apariencia de individualidad, libertad, voluntad personal o interés privado. Y esta es la esencia: el mercado que aparece como competición de unos contra otros no es sino una forma –alienada- de cooperación social, el individualismo liberal es una forma de reproducción de las condiciones materiales –el capitalismo- de las que a su vez emerge.

El punto verdadero está [...] en que el propio interés privado es ya un interés socialmente determinado, y puede alcanzarse solamente en el ámbito de las condiciones que fija la sociedad y con los medios que ella ofrece; está ligado, por consiguiente, a la reproducción de estas condiciones y de estos medios. (Marx, 1971 y 1972, I págs. 83-84)

Lamo de Espinosa (1994) ha señalado que en Marx pueden apreciarse dos teorías de la ideología, similarmente a como también existen dos teorías del Estado. Así, una interpretación *interaccionista* conceptualiza la ideología en términos de psicología de clase, siendo por tanto la ideología dominante la de aquel grupo social que ostenta el poder. En esta primera visión de la ideología, ésta se nos aparece como prejuicio o distorsión interesada de la percepción, estando cercana a la inclusión de lo conspirativo:

la ideología es el autoengaño de una clase poderosa que se extiende al engaño de otras clases a través del control que puede ejercer sobre ellas. Es una sociología de la mentira. La otra conceptualización de la ideología la contempla desde una perspectiva *sistémica*. En este caso, la ideología no es exclusiva de una clase, sino de todo un sistema o modo de producción. Recordemos aquí la idea central del materialismo dialéctico: la superestructura –donde se incluyen los aspectos de ideología de una sociedad- emerge de la infraestructura - condiciones materiales de la sociedad en que aparecen-.

El pensamiento, entendido como el producto de la actividad cogitativa, es inseparable de su contexto histórico y social.. De ahí que para entender cualquier actividad intelectual humana sea preciso ponerla en relación con su contexto sociohistórico. Engels lo recordó en su *Discurso ante la tumba de Marx*:

Marx descubrió la ley del desarrollo de la historia humana: el hecho, tan sencillo, pero oculto hasta él bajo la maleza ideológica, de que el hombre necesita, en primer lugar, comer, beber, tener un techo y vestirse antes de poder hacer política, ciencia, arte, religión, etc.; que, por tanto, la producción de los medios de vida inmediatos, materiales, y por consiguiente, la correspondiente fase económica de desarrollo de un pueblo o de una época es la base a partir de la cual se han desarrollado las instituciones políticas, las concepciones jurídicas, las ideas artísticas e incluso las ideas religiosas de los hombres y con arreglo a la cual deben, por tanto, explicarse, y no al revés, como hasta entonces se había venido haciendo (Engels, 1981c pág. 172).

Así, la ideología reproduce las condiciones de producción, resultando ser no algo privativo de un determinado grupo de interés –no es una clase dominante la que conspira contra otras- sino que va más allá de lo psicológico-social, tratándose de una entidad de carácter socio-psicológico. Tanto la clase dominante como la dominada son presa del mismo esquema ideológico-perceptivo que es producto de las contingencias sociohistóricas en que ambas se hallan insertos. Es el sistema, al imponer un determinado “modo de aparecer” de las cosas el que “engaña” tanto a una clase como a otra. Y esta es una sociología de las apariencias. Godelier (1973) lo ha señalado claramente:

Para Marx, el modelo construido por la ciencia corresponde a una realidad escondida detrás de la realidad visible. Pero va más allá; para él este ocultamiento no se debe a la incapacidad de la conciencia para “percibir” esa estructura, sino a la estructura misma. Si el capital no es una cosa, sino una relación social, es decir una realidad no sensible, debe inevitablemente desaparecer cuando se presente en las formas sensibles de materias primas, instrumento, dinero, etc. No es el sujeto quien se engaña a sí mismo, sino la totalidad la que lo engaña, y las apariencias en las que la estructura del proceso de producción capitalista se oculta son el punto de partida de las concepciones de los individuos. Para Marx, un determinado “modo de aparecer” corresponde a cada estructura determinada de lo real. (Godelier, 1973 págs. 237-238, citado por Lamo de Espinosa et al. 1994 pág. 194).

Considerando lo anterior, parece claro que el conocimiento científico para Marx no sólo va unido a un conocimiento crítico, sino que en cierto sentido, el conocimiento científico es una crítica de las apariencias. Y así lo hace Marx en su crítica científica a entidades conceptuales –teorías económicas y categorías propias de estas teorías- y entidades conceptualizadas –las formas fenoménicas, apariencias-, cuando analiza, por ejemplo, las forma del salario o del valor en *El Capital*. Unida a esta crítica de la política económica, aparece también una crítica de las condiciones materiales en que se sustenta, del sistema de relaciones del modo capitalista de producción. (Bhaskar, 1984 b). El conocimiento, para Marx, es actividad transformadora, incorporándose así el sentido crítico y revolucionario. Y así lo expresa:

Los filósofos se han limitado a *interpretar* el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de *transformarlo*. (Marx, K. 1974 [Tesis XI] pág. 668)

<i>Crítica de Marx a la ideología</i>	
<i>Interpretación interaccionista</i>	<i>Interpretación sistémica</i>
Crítica parcial (de aspectos deformados por intereses)	Crítica totalizadora (todo el punto de vista está deformado por las apariencias)
Psicología de los intereses de clase	Sociología del modo de presentarse las cosas, sociología de las apariencias.
Error por deformación ideológica vs. conciencia cierta.	Distingue: a) Validez social: verdad apariencial que acepta el modo de presentarse las cosas, sentido común. b) Verdad trascendente, esencial, crítica.
Objetivo de la crítica eliminación de prejuicios.	La crítica ideológica deja la realidad intacta. Cambiar la apariencia implica cambiar la realidad.

En suma, el conocimiento científico partirá de las apariencias, pero para ir más allá y llegar a la esencia, que Marx no considera en abstracto, sino como materia. En este sentido Bhaskar (1984 b) ha señalado tres aspectos del método científico de Marx:

- *Realismo Científico genérico*: su objetivo es la explicación de las estructuras reales que se manifiestan en forma de apariencias.
- *Naturalismo específico, cualificado o crítico*: su campo es el ámbito de la praxis, las producciones humanas delimitadas históricamente; lo cual introduce a su vez un componente de reflexividad histórica sobre el propio pensamiento marxiano.
- *Materialismo dialéctico particular*: aplicación de las leyes de la dialéctica al estudio de la realidad material.

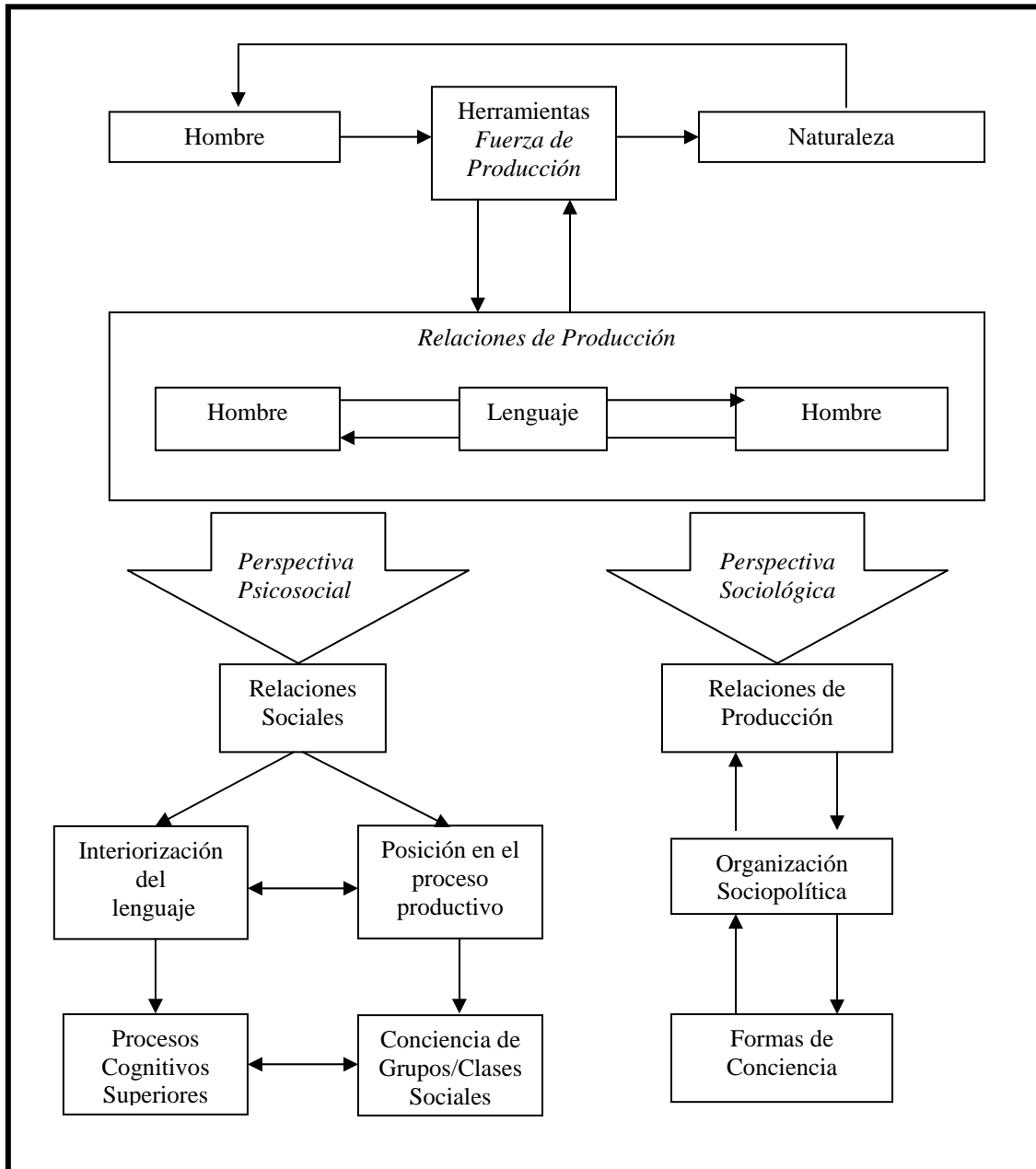
Volviendo a la distinción que tomamos de Bhaskar (1984b) entre dimensiones intransitiva y transitiva, puede decirse que la teoría del conocimiento que se extrae de la obra de Marx defiende, en su dimensión ontológica o intransitiva, la existencia real de estructuras subyacentes a la apariencia de las cosas, esto es, una realidad de “esencias materiales” y, en su dimensión estrictamente epistemológica o transitiva, deja abierto un programa de investigación en el que tienen cabida la verificación empírica, la crítica y la reflexividad histórica.

Ahora bien, todo lo dicho hasta el momento es válido para el ámbito de las ciencias sociales pero la postura epistemológica con respecto a la Ciencia Natural es sustancialmente diferente. Como ha señalado Young (1984), en el marxismo ortodoxo la Ciencia Natural es considerada independiente de los condicionantes socioeconómicos, como algo neutro.

Señalemos finalmente, que en la visión marxiana del conocimiento se enfatizan, como no podía ser de otra manera, los aspectos pragmáticos de las producciones cognitivas. Las cuestiones de la objetividad y la verdad son reformuladas en Marx. En este sentido, las elaboraciones del pensamiento son evaluables según criterios de praxis.

El problema de si puede atribuirse al pensamiento humano una verdad objetiva no es un problema teórico, sino un problema *práctico*. Es en la práctica donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir la realidad y el poder, la terrenalidad de su pensamiento. La disputa en torno a la realidad o irrealidad del pensamiento –aislado de la práctica- es un problema puramente *escolástico* (Marx, K. 1974 [Tesis II] pág. 666)

Materialismo Histórico, Lenguaje y Conciencia.



Parte IV

Bases Empíricas
para una Teoría del Conocimiento
***a partir de* K. Marx y L. Wittgenstein**

La búsqueda de un marco teórico-empírico psicosocial compatible con Marx y Wittgenstein.

1.1. El conductismo wittgensteiniano.

Si Wittgenstein fue o no un conductista es una cuestión polémica¹⁶⁶. En cualquier caso, desde nuestro punto de vista, parece complicado (y confuso) llevar a cabo una equiparación total entre la obra wittgensteiniana y la teoría conductista, lo cual es comprensible si atendemos a que Wittgenstein lleva a cabo un análisis filosófico del lenguaje psicológico y no hace psicología empírica. Centremos, pues, nuestra argumentación diciendo que el juego wittgensteiniano y el de la ciencia psicológica son juegos distintos. El conductismo wittgensteiniano ha de ser entendido en términos epistemológicos, no como una teoría empírica. De ahí que propongamos la adopción de la denominación de “conductismo epistemológico” –acuñada por Rorty (1983)- para referirnos a la actitud de nuestro autor hacia el conocimiento y la comprensión¹⁶⁷.

La mejor forma de entender esta clase de conductismo es considerarlo como una especie de holismo –pero un holismo que no necesita apuntes metafísicos idealistas. Afirma que si entendemos las reglas de un juego lingüístico, entendemos todo lo que hay que entender sobre las causas por las que se hacen los movimientos en ese juego lingüístico (es decir, todo menos la comprensión extra obtenida de investigaciones que nadie llamaría epistemológicas –por ejemplo, de la historia del lenguaje, la evolución de la especie y el ambiente político o cultural de los jugadores) (Rorty, 1983 pág. 165).

¹⁶⁶ Una introducción a este debate puede encontrarse en López de Santa María (1986). Esta autora señala como favorables a una visión conductista de Wittgenstein las opiniones Mundle (1971), Gier (1981), Chiara y Fodor (1968); en su contra, las opiniones de Geach (1971), Pole (1966), Specht (1969), Kripke (1981), Kenny (1984), o la suya propia; en una posición intermedia, Schulz (1970) o Castañeda (1979). La postura que parece tener una mayor aceptación entre los comentaristas de la obra del vienes, es la de que éste rechazó tanto el dualismo cartesiano como el conductismo reduccionista (López de Santa María, 1986; Donagan, A. 1968; Cook, 1994; Pole, 1966; Jost, 1995; Rubinstein, 1981; Kenny, 1984; Budd, 1991, Spetch 1969) y afirmando que Wittgenstein sigue una vía media entre conductismo e introspeccionismo, Garth Hallett (1977). No obstante, debemos tomar esta lista de autores con las debidas precauciones, puesto que los matices con que unos y otros hablan del conductismo y de la adscripción de Wittgenstein a tal posicionamiento son considerables. La oposición de Wittgenstein tanto al dualismo como a cierta clase de conductismo (reduccionista, ontológico) ha llevado a algunos autores a interpretar su obra como la de un “conductista filosófico o lógico” (Cook 1994, Rodríguez González, 2002), o un “conductista epistemológico” (Rorty, 1983), y a señalar las analogías existentes entre el conductismo wittgensteiniano y el skinneriano (Day, W. F. 1969; Bloor, 1983) o entre la obra del austriaco y el behaviorismo social de Mead y Dewey (Jost, 1995)

¹⁶⁷ Pole expresa esta postura con la siguiente afirmación: “nos interesa el lenguaje, no la realidad” (Pole, 1966 pág. 53)

Cook (1994) denomina a Wittgenstein como “conductista filosófico” o “conductista lógico”, haciendo una interpretación en el mismo sentido: el conductismo wittgensteiniano no intenta decir algo sobre el mundo (factualmente), y por tanto, en este sentido ontológicamente no niega los procesos mentales ni los reduce a conducta.

Ahora bien, nada nos impide afirmar que la formulación de Wittgenstein, si bien se mantiene en el terreno filosófico-epistemológico deja la puerta abierta a lo sociopsicológico-epistemológico, esto es, en su consideración pragmática y social de la racionalidad epistémica permitiría que, a partir de él, fuese posible elaborar una teoría del conocimiento naturalizada de carácter sociopsicológico.

Comencemos, como hacen numerosos autores que participan en la discusión a propósito del conductismo wittgensteiniano, situando el origen de la posición del vienés en la crítica al dualismo cartesiano mente-cuerpo.

El dualismo cartesiano sostiene la tesis ontológica de la existencia de dos sustancias diferentes: la *res cogitans* y la *res extensa*, la mente y el cuerpo. Wittgenstein, según sostienen numerosos comentaristas de la obra del vienés, se opone tanto al dualismo como al poco fructífero intento de superación de los problemas teóricos¹⁶⁸ que éste conlleva: el monismo reduccionista.

Como han puesto de manifiesto Pole (1966) o López de Santa María (1984), su interés –más que en desarrollar una teoría alternativa- se centra en desenmascarar los errores de la tradición cartesiana, en plantear que semejante concepción debería ser abandonada puesto que nos lleva a callejones sin salida.

El dualista confunde la gramática de los juegos de lenguaje de lo ‘interno’ y lo ‘externo’, al asumir que el primero sigue el modelo del segundo. Es decir, interpreta que la gramática de las palabras de lenguaje sobre lo privado es la misma que la gramática del lenguaje sobre lo público (cfr. Wittgenstein, 1968a [CA] pág. 98; Wittgenstein, 1988 [PU] § 571). Así, el núcleo de la confusión, como ha señalado Kenny, está en que, mientras que en el juego de lenguaje con objetos públicos interviene una pintura de éstos, en el juego de lenguaje con lo interno no se da una pintura de “objeto interno”

¹⁶⁸ Básicamente, nos referimos en este apartado al problema del conocimiento de “otras mentes”. Desde la posición dualista, al considerar *res extensa* y *res cogitans* como sustancias separadas, el salto de lo corporal/ conductual a lo mental tiene un carácter inferencial. En cualquier caso, como ha señalado Berkeley (1980) –y así se pone de manifiesto en su argumento analógico- se asume desde el dualismo que la conexión entre las dos sustancias no es una ni necesaria ni deductiva. Como queda claro de la lectura del § 537 de *Zettel* (Wittgenstein, 1997) y de las páginas 52-53 del *Cuaderno Azul* (Wittgenstein, 1968a), el vienés rechazó el argumento de la analogía (Cook, 1994).

alguno. Ahora bien, el dualista, no percatándose de la diferencia gramatical –no resistiéndose a los “embrujo del lenguaje”, como diría Wittgenstein- busca una imagen del “objeto interno” para las palabras del lenguaje de la experiencia, de tal forma que construye un “reino ontológico de lo mental” separado del “reino ontológico de lo corporal”. Como puede apreciarse, en el fondo de todo subyace una concepción errónea del significado: el modelo ostensivo nombre-objeto (Specht, 1969). Cook (1994) ha puesto de manifiesto la inevitablemente desigual aplicación que el dualista hace del modelo nombre-objeto en el juego de lenguaje con palabras referidas a lo privado y a lo público. Para ello recurre a una cita de *El Lenguaje de los Datos de los Sentidos y de la Experiencia Privada* (Wittgenstein, 1984 [LSD] págs. 12-13) y a otra de las *Observaciones sobre la Filosofía de la Psicología* (Wittgenstein, 1980a [RPP I] § 292) donde el vienés compara los dos juegos: a) inferir la ocurrencia de un acontecimiento público a partir de la ocurrencia de otro acontecimiento público (por ejemplo, del color de su rostro que alguien tiene fiebre) y b) inferir una experiencia mental a partir de una conducta manifiesta. La diferencia estriba en que mientras en el caso “a” los dos elementos que intervienen en la inferencia son lógicamente independientes, en el caso “b” la experiencia privada y lo que constituye su manifestación pública son lógicamente dependientes, es decir, mientras que en “a” un acontecimiento es síntoma de otro, en “b” la conducta participa en los criterios gramaticales que empleamos al hablar de lo mental.

Puede parecer a primera vista (aunque el porqué sólo resultará claro más tarde) que nos encontramos aquí con dos tipos de mundo, mundos que están contruidos de materiales diferentes: un mundo mental y un mundo físico. De hecho, el mundo mental puede imaginarse como gaseoso, o más bien etéreo. Pero permítanme recordarles aquí el extraño papel que juegan en filosofía lo gaseoso y lo etéreo: cuando nos damos cuenta de que un sustantivo no se usa como lo que generalmente llamaríamos el nombre de un objeto y, cuando, por tanto, nos podemos dejar de decirnos a nosotros mismos que es el nombre de un objeto etéreo. Quiero decir que nosotros ya conocemos la idea de ‘objetos etéreos’ como subterfugio cuando la gramática de ciertas palabras nos pone en un aprieto y cuando todo lo que sabemos es que no se usan como nombres de objetos materiales. Esto es una sugerencia respecto a cómo se está disolviendo el problema de los dos materiales, *mente y materia*. (Wittgenstein, 1968a [CA] pág. 78)¹⁶⁹

Siguiendo a Pole (1966), podemos decir que el dualista toma como dos reinos ontológicos –mental y material- lo que son dos partes del lenguaje (el juego de lo público y el de lo privado)¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Cfr. Wittgenstein, 1988 [PU] § 305 para una cita interpretable en el mismo sentido.

¹⁷⁰ Como ejemplo de que Wittgenstein pensaba que el carácter público o privado de un término –y consiguientemente su pertenencia a lo ‘material’ o a lo ‘mental’- se constituye en nuestros juegos de lenguaje, proponemos la siguiente cita:

El intento de superación del dualismo ha dado lugar a otro error con la misma base de confusión que aquello para lo que pretende ser solución: es el conductismo reduccionista, esto es, la tesis ontológica que afirma que “todo es conducta”. El conductismo asume más o menos tácitamente la misma premisa errónea del dualismo: si existe un reino de lo mental y un reino de lo conductual, pero en nuestro trato con los demás sólo nos desenvolvemos en éste último –puesto que el acceso a las mentes ajenas nunca se hace ni directamente ni con seguridad plena-, en términos prácticos da igual lo que sea el objeto privado, es indiferente lo que haya en la “caja negra” cognoscitiva, sólo cuenta lo extenso, lo corporal, lo conductual.

El conductismo del último Wittgenstein es un conductismo no reduccionista¹⁷¹. Veamos cuáles son sus rasgos:

- a) Se trata de un “conductismo epistemológico, filosófico o lógico”, en el que se mantiene que el significado de aquello que se constituye como lo ‘interno’ se halla en una conexión no-contingente, de dependencia lógica, con lo que son las manifestaciones públicas de tales experiencias interiores (Wittgenstein, 1968b [*NFL*], págs. 286, 290; Wittgenstein, 1984 [*LSD*] págs. 12-13; Wittgenstein, 1980a [*RPP I*] § 292). El juego de lenguaje de lo mental es un lenguaje público.

Lo ‘mental’ y lo ‘corporal’ no son dos sustancias escindidas que se reflejen en nuestro lenguaje como en un espejo (modelo nombre-objeto) sino dos juegos de lenguaje con gramáticas diferentes, que se aplican a un mismo ser, las personas, los seres humanos (y a aquello que se puede de algún modo personificar) (Wittgenstein, 1988 [*PU*] §§ 281-282, 284, 573)¹⁷².

Un ‘proceso interno’ necesita criterios externos (Wittgenstein, 1988 [*PU*] § 580).

«‘El dolor de muelas no es una conducta’: ésta es una oración gramatical» (Wittgenstein, 1984 [*LSD*] pág. 10)

¹⁷¹ Cook (1994) ha argumentado que el primer Wittgenstein sí fue un conductista reduccionista. El autor del *Tractatus* defiende una posición no dualista, basada en la ontología de los “*sense-data*”; pero no debe obviarse que tales “datos sensoriales” se hallan en la “mente”. De ahí que el primer Wittgenstein inicie un camino que le lleva del idealismo, pasando por el solipsismo, al realismo puro. Desde esta posición, que según Cook (1994) combina fenomenalismo y conductismo, Wittgenstein defendería que lo mental es definible en términos de conducta corporal. Cook (1994) ha denominado a esta forma de conductismo como “behaviorismo analítico”, y básicamente se caracterizaría por asumir que a) la conducta –movimientos corporales- es lo único que se necesita para conocer la experiencia mental de otra persona y b) las reglas del lenguaje especifican las condiciones necesarias y suficientes para decir de alguien que tiene una determinada experiencia interna.

¹⁷² Cfr. López de Santa María, 1986 págs. 225 ss.

El interior está ligado con el exterior lógicamente, no de forma meramente empírica (Wittgenstein, 1982 [LW II] pág. 64).

- b) Wittgenstein, en el plano ontológico, no niega la existencia de los procesos mentales y se desmarca de la clase de conductismo que así lo hace (Wittgenstein, 1956 [RFM] págs. 63 y 142; Wittgenstein, 1988 [PU] §§ 305-308).
- c) Emplea el término ‘conducta’ en un sentido amplio, que incluye la conducta en sentido estricto (movimientos corporales) y las circunstancias que la rodean (Wittgenstein, 1997 [Z] §§ 492, 523, 526; cf. Cook, 1994 págs. 121ss).

(...) la palabra “conducta”, como la estoy usando, es del todo equivocada, porque incluye en su significado las circunstancias externas –de la conducta en un sentido más estricto. (Wittgenstein, 1980a [RPP I] § 314)

- d) El conductismo wittgensteiniano tiene un marcado carácter social. Jost (1995) se apoya en la siguiente cita para proponer una lectura de Wittgenstein en términos sociopsicológicos:

¿Cómo podría describirse la conducta humana? Con toda seguridad, solo en la medida en que se caracterizaran las acciones de diferentes hombres tal como pululan en una mezcla abigarrada. Lo que determina nuestro juicio, nuestros conceptos y reacciones, no es lo que alguien hace ahora, una acción aislada, sino toda la multitud de acciones humanas, el trasfondo sobre el que contemplamos cada acción. (Wittgenstein, L. 1997 [Z] § 567)

Por otra parte, entre la obra de Wittgenstein y la de un conductista como Skinner puede apreciarse un parecido de familia. A la luz de lo argumentado por autores como Willard F. Day ¹⁷³(1969) parece adecuado hablar de complementariedad entre el análisis lingüístico de Wittgenstein y la psicología conductista de Skinner. Dado que no son juegos inconmensurables, cabría la posibilidad de ir, de la mano de Skinner, más allá de Wittgenstein.

¹⁷³ Day (1969) ha observado diez similitudes entre las *Investigaciones Filosóficas* de Wittgenstein y el operacionalismo de Skinner: 1) antipatía al Positivismo Lógico; 2) anti-reduccionismo; 3) anti-dualismo; 4) la caracterización que ambos autores realizan del significado de los eventos privados; 5) la argumentación contra la posibilidad de un lenguaje privado; 6) el señalamiento de la naturaleza conductual del lenguaje; 7) oposición a las teorías referenciales del lenguaje; 8) conceptualización del significado como uso y énfasis en el aprendizaje; 9) anti-mentalismo; 10) interés en la descripción de la conducta.

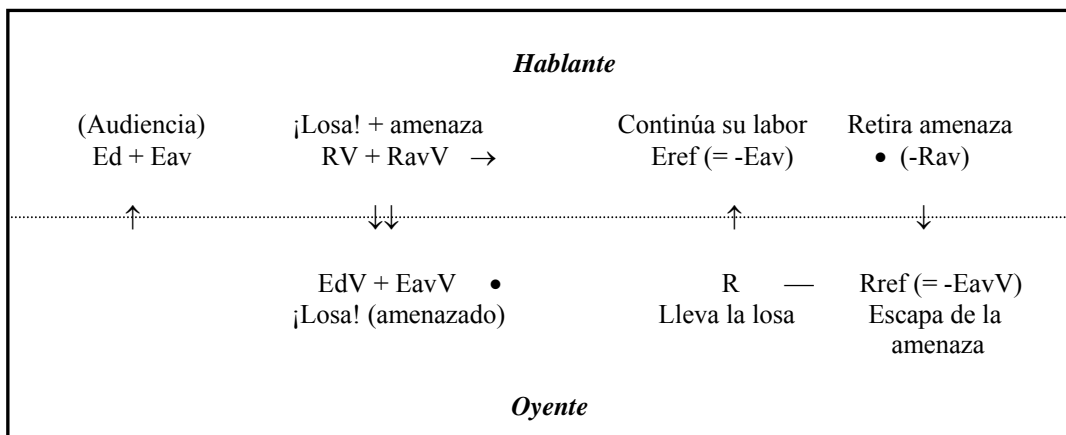
En su obra *Conducta Verbal*, Skinner (1981) propone un programa para la investigación del lenguaje desde una perspectiva conductual. Tal planteamiento supone la aplicación al ámbito lingüístico de las herramientas conceptuales que había desarrollado previamente para el análisis general de la conducta, en obras como *Science and Human Behavior* (Skinner, 1953), lo cual es posible si consideramos que para el autor no existe diferencia –en cuanto a sus mecanismos funcionales- entre la conducta verbal y no verbal. Ambas se explican atendiendo a los mismos principios.

Consecuentemente, la visión de Skinner se opone al tratamiento tradicional que se ha dado a la conducta verbal en términos de “significado”. Para él, el comportamiento lingüístico entra de lleno en el ámbito de estudio de la psicología conductista.

Lo que ocurre cuando un hombre habla o responde al lenguaje, es claramente un asunto de comportamiento humano y constituye, por tanto, una cuestión a la que se debe responder con los conceptos y técnicas de la psicología como ciencia experimental de la conducta (Skinner, 1981 pág. 15).

Que para Skinner hablar y responder al lenguaje son comportamientos es algo que se deja claro en la cita anterior, introduciéndonos así en el ámbito del análisis pragmático del lenguaje. Su objetivo será el de hallar las relaciones funcionales de la conducta verbal, y tratará de alcanzarlo partiendo de un análisis científico en el que distingue dos momentos, uno descriptivo –centrado en el establecimiento de la topografía o forma de las respuestas verbales- y otro explicativo – centrado en la relación funcional entre estímulos discriminativos, respuestas verbales y contingencias de reforzamiento/ castigo, según el modelo del condicionamiento operante.

En el esquema clásico del condicionamiento operante, la relación funcional explicativa de la conducta verbal podría representarse como sigue:



En este caso hemos tomado para nuestro ejemplo el juego de lenguaje de los albañiles que Wittgenstein (1988) nos pide que imaginemos en el párrafo 2 de las *Investigaciones*. Además de permitirnos exponer la aplicación del condicionamiento operante a la conducta verbal, emplear este ejemplo nos apunta a una posibilidad de compatibilizar el análisis psicológico skinneriano con el concepto wittgensteiniano de juego de lenguaje. Se trata de un episodio verbal en el que un albañil A grita a su compañero B: “¡Losa!”. El grito de tal palabra viene motivado por hallarse A en una situación de estimulación aversiva (Eav), podemos suponer por ejemplo que se ha quedado sin material para poder continuar su trabajo. Pero también juega su papel el hecho de que B actúe como audiencia de A, ya que en caso contrario es de esperar que A no gritase nada si se encontrase sólo. La presencia de B actúa por tanto como estímulo discriminativo, que señala al sujeto A que si emite determinada respuesta verbal la contingencia que le siga probablemente sea reforzante para él (y es una señal porque en episodios anteriores la experiencia de A así se lo indica –lo ha aprendido-). Esta respuesta verbal (RV) que emite A consta de una palabra “¡Losa!” , a la que se añade la entonación con que la emite – tono alto, imperativo- y que funciona como respuesta aversiva verbal (RavV) . Las respuestas de A son a su vez un estímulo discriminativo y uno aversivo para B. La proferencia de “¡Losa!” por parte de A actúa como evento aversivo para B (estar amenazado) y por otro lado le señala (también en base a su historia previa de aprendizaje) que si realiza determinada conducta ésta tendrá determinados efectos para él. La respuesta –no verbal- que emite B es llevar una losa a su compañero. Esto tiene un efecto para A: le permite continuar con su interrumpido trabajo, escapando así de su situación aversiva previa. La conducta de A es reforzada, lo que aumenta la probabilidad de que vuelva a actuar de igual manera cuando la situación estimular inicial se repita. Consecuentemente A retira su amenaza sobre B, lo cual es reforzante para éste, al escapar de la estimulación amenazante de A, y también su conducta de llevar losas será por tanto emitida con mayor probabilidad en situaciones futuras iguales a ésta. Obsérvese cómo el lenguaje skinneriano nos permite explicar la conducta verbal y el significado sin recurrir a nociones confusas como decir que “el oyente entiende al hablante”, “las palabras significan”, “emisor codifica y receptor descodifica”, “interpretación”, etc.

Señalemos finalmente que Skinner (1981) extenderá el ámbito de aplicación de su análisis conductual del lenguaje a numerosos casos en los que éste se produce, por ejemplo, al caso de la conducta verbal de los científicos, a la consideración del pensamiento como conducta verbal encubierta, etc.

***1. 1. 1. La conducta y el lenguaje sobre lo ‘interno’
en L. Wittgenstein y B.F. Skinner.***

Una vez más, los textos wittgensteinianos en los que se hace referencia a la conducta o al conductismo, son ciertamente oscuros y de difícil interpretación. ¿Negó Wittgenstein la existencia de procesos o estados mentales? ¿Qué status tienen estos en su análisis del lenguaje? ¿Se reduce todo a conducta? La posición de Wittgenstein podría sintetizarse de la siguiente manera:

- 1) Wittgenstein no niega la existencia de sensaciones internas como el dolor, ni reduce el significado de las palabras de sensaciones a conducta.
- 2) Sí niega que los términos que conforman el léxico psicológico de las sensaciones adquieran su significado porque apunten ostensivamente a un referente interior. En este caso también el significado de las palabras viene dado por su uso en el juego de lenguaje, si bien éste tiene ciertas peculiaridades.
- 3) La posibilidad de que nuestro lenguaje se extienda al ámbito de las “sensaciones internas” radica primariamente en el hecho de que disponemos de criterios externos –conductuales- que son una manifestación o expresión de tales sensaciones. La necesidad de tales criterios públicos también es patente cuando hablamos de procesos internos y capacidades.
- 4) Oposición al introspeccionismo como fuente de conocimiento científico.

Que Wittgenstein no identifica la sensación con la conducta que una persona realiza cuando tiene esa sensación es algo que él mismo expresa en las *Investigaciones*.

“¿Dices, pues, que la palabra ‘dolor’ significa realmente el gritar?”-Al contrario; la expresión verbal del dolor reemplaza al gritar y no lo describe. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 244)

Como ya se comentó al exponer el argumento contra el lenguaje privado, las palabras que se refieren a sensaciones toman el lugar de las expresiones naturales de esa

sensación, lo cual no quiere decir que la palabra –conducta aprendida- y la expresión natural –el grito instintivo- sean lo mismo. Que alguien exprese verbalmente su dolor no significa que llore o gima. Es cierto que ambas conductas son manifestaciones de dolor, y entre ellas existe una relación en el momento del aprendizaje puesto que la respuesta verbal se adquiere enlazada con la no verbal, pero ésta no es el referente de aquella ni su significado, como tampoco cabe hablar de identidad entre la manifestación o expresión –decir “me duele” o gritar- y lo expresado –el dolor-.

Garth Hallett (1977), acudiendo a otra obra, las *Wittgenstein's Lectures in 1930-1933* (Wittgenstein, 1954 y 1955), corrobora la interpretación anterior. En ella, Wittgenstein rechaza la idea de que la proposición “Él tiene un dolor de muelas” signifique sólo que “Él se está comportando de una forma característica”, de la misma manera que “cuando nos compadecemos de un hombre por tener un dolor de muelas, no nos estamos compadeciendo porque ponga su mano en su mejilla” (Hallett, 1977 pág. 625).

El siguiente paso es preguntarse, si Wittgenstein no reduce el significado de la conducta verbal a la no verbal, entonces, ¿cuál es su significado? La cosa se complica aún más si recordamos que toda la argumentación contra el lenguaje privado iba encaminada a demostrar que los términos de sensaciones no se refieren ostensivamente a entidades privadas (como la palabra “pluma” se refiere al objeto con el que escribo). Al contrario, hemos visto ya que el significado de estas palabras nos lo da su uso en el juego de lenguaje de “dolor”. Pero aquí cabe hablar de dos juegos: uno, cuando la proposición de sensación aparece en primera persona (“yo tengo un dolor”) y otro, si la proposición está en tercera persona (“él tiene un dolor”). Wittgenstein nos dice que, en el primer juego, la proposición se emplea como expresión de una sensación –dolor- y no como una descripción introspectiva de un estado de conciencia, mientras que en el segundo juego, es un informe acerca de otra persona, si bien para hacer este informe nos valemos de la conducta que tal persona manifiesta. La palabra dolor aparece en dos juegos, pero esto no implica que en cada juego sea una palabra diferente, sino la misma empleada de distinta manera.

Las dificultades que se encuentran al explicar el significado de una palabra como dolor, son fruto de las peculiares características de la gramática de los términos de sensaciones. Para esclarecerlo, es necesario recurrir a ella. Así lo hace Kenny (1984) al comentar un críptico pasaje de las *Investigaciones* frecuentemente malinterpretado por otros autores.

Ciertamente, si el agua hierve en la olla, sale el vapor de la olla y también la figura del vapor de la figura de la olla. ¿Pero y si yo insistiera en decir que en la figura de la olla también tiene que hervir algo? (Wittgenstein, 1988 [PU] § 297)

Al juego de lenguaje con las palabras “él tiene dolor” no pertenece sólo –se quisiera decir– la figura de la conducta, sino también la figura del dolor. O: no sólo el paradigma de la conducta, sino también el del dolor.-Decir “La figura del dolor interviene en el juego de lenguaje con la palabra ‘dolor’” es un malentendido. La imagen del dolor no es una figura y *esta* imagen tampoco es reemplazable en el juego de lenguaje por algo que llamaríamos una figura.- La imagen del dolor interviene perfectamente en cierto sentido en el juego de lenguaje; sólo que no como figura. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 300)

Para entender adecuadamente el primero de estos oscuros párrafos, es necesario antes de nada evocar aquí el concepto de figura o pintura (*Bild*), que ya introdujo Wittgenstein desde el *Tractatus*, y que básicamente apunta que una proposición descriptiva es una pintura de la realidad (Wittgenstein, 1987 [TLP] prop., 4.01), similarmente a como puede serlo un cuadro en el que se reflejen esos mismos hechos. Según nos señala Kenny (1984, pág. 175), en esta metáfora el agua representa el dolor, el vapor a la conducta de dolor y la olla el cuerpo del que sufre el dolor. Tenemos así, el dolor que sufre una persona y la conducta con que lo manifiesta por un lado, por otra parte, la figura de la conducta de dolor y la figura de la persona que lo expresa, pero no tenemos la figura del dolor. Y esta es la peculiaridad del juego de lenguaje con la palabra ‘dolor’, que en él no se compara el dolor con su figura.

Ahora bien, en el juego de lenguaje, sí interviene la imagen del dolor. ¿En qué sentido hemos de tomar aquí ‘imagen’? Consideremos que Wittgenstein diferencia imagen (*Vorstellung*) y pintura (*Bild*), siendo que –como expresa en el § 301 de las *Investigaciones* (Wittgenstein, 1988)- una imagen no es una pintura, aunque pueda corresponderle una. La pregunta podría entonces reformularse: ¿En qué se distinguiría pues una imagen de una pintura? Hallett (1977) ha señalado varias diferencias que existen entre ambos conceptos, basándose en cómo las emplea Wittgenstein en algunos pasajes de sus obras; algunas distinciones son especialmente relevantes aquí: una pintura puede ser medida y descrita de forma más precisa; una imagen no tiene localización y una pintura sí; la imagen está bajo el control del sujeto en un modo en que la pintura no; el hecho de que una pintura puede verse, pero no una imagen; y, consecuentemente, el que una imagen no puede ser comparada con su objeto como puede serlo una pintura. Parece apuntar a que el término imagen representa en Wittgenstein algo así como una imagen perceptiva o una imagen memorística, un componente de experiencia presente en el juego de lenguaje. Hallett, por tanto, ve en este párrafo 300 de las *Investigaciones* el reconocimiento de Wittgenstein de que “lo

mental no sólo no puede ser reducido a conducta, sino que no puede ser eliminado de nuestras explicaciones de los juegos de lenguaje” (Hallett, 1977 pág. 371). Tal vez, hablar explícitamente de “lo mental” sea decir más de lo que estrictamente dice Wittgenstein, y puede ser problemático si consideramos la reconceptualización que el autor hace en su segunda época de “lo interior”. Por ello, parece más oportuno decir simplemente que en este juego de lenguaje con la palabra ‘dolor’ Wittgenstein da cabida al dolor mismo, esto es, a la sensación en cuanto que se experimenta o se percibe. Además, a esta sensación no le corresponde en este juego ninguna ‘pintura de la sensación’, si bien sí ocurre que disponemos de la pintura de la conducta que la expresa. En suma, Wittgenstein afirma la existencia de sensaciones y las diferencia de la conducta que la manifiestan.

La existencia de criterios conductuales en los juegos de lenguaje con términos de sensaciones es fundamental para poder aprenderlos y jugarlos. Dado que no es posible, como ya se ha visto, establecer un lenguaje privado –en el sentido que un hablante definiera ostensivamente sus sensaciones internas- Wittgenstein concluye que los términos de sensaciones pertenecen al lenguaje público, como no podría ser de otra manera. Pero aquí encontramos una dificultad y es que las sensaciones –el dolor por ejemplo- no son perceptibles como tales por un observador externo, y en este punto es donde la conducta adquiere un papel decisivo. El juego de lenguaje con los términos de sensaciones se establece a partir de la conducta que manifiesta tales sensaciones, por ejemplo, en el caso del dolor a partir de conductas como llorar, gritar, gemir, llevarse la mano a la zona dolorida, etc. Las conductas verbales se aprenden en conexión con estas conductas no verbales de dolor, y –como dice Wittgenstein- las reemplazan (Wittgenstein, 1988 [PU] § 244; Wittgenstein, 1968b [NFL] págs. 293, 295), convirtiéndose así en nuevas expresiones o manifestaciones de dolor. Y de ahí también la diferencia que se da entre la primera y la tercera persona: una persona puede expresar verbalmente el dolor que padece una vez que su conducta verbal se ha conectado a las respuestas naturales de dolor, mientras que un observador sólo conoce indirectamente el dolor padecido por esa persona a través de la conducta verbal y no verbal que éste ejecuta. En ambos casos, queda clara la importancia de los criterios externos si consideramos que sin ellos el establecimiento y práctica del juego de lenguaje sería imposible, que no podríamos hablar de ‘dolor’ por ejemplo.

Pero Wittgenstein no limita la relevancia de la conducta pública al tema del lenguaje de las sensaciones, sino que extiende su importancia a otros procesos internos.

Esto es algo que queda claro con la afirmación explícita, en el párrafo 580 de las *Investigaciones*, de que “un ‘proceso interno’ necesita criterios externos”. Calcular de memoria (Wittgenstein, 1988 [PU] § 366), tener esperanzas (Wittgenstein, 1997 [Z] 469) o recordar (Wittgenstein, 1988 [PU] § 305-306) son ejemplos de estos procesos internos a que se refiere Wittgenstein.

El vocabulario de los términos de capacidad¹⁷⁴ es otro de los ámbitos en el que se precisa de criterios conductuales. Tan sólo podemos decir de alguien que tiene una capacidad cuando podemos comprobar si sabe hacer algo, y esta emisión de conducta funciona aquí como criterio público de la capacidad. Ejemplo de término de capacidad es para Wittgenstein la palabra ‘comprensión’, como se ha visto anteriormente. Así, tan sólo podemos decir que alguien comprende una palabra cuando vemos de algún modo que sabe cómo emplearla (Wittgenstein, 1992a [PG] pág. 89). Dicho de otra forma, para Wittgenstein un requisito del comprender es el poder continuar un curso de acción (Wittgenstein, 1988 [PU] § 151). Pero, como nos indica López de Santa María (1986), la comprensión no se reduce a este hacer una conducta. Cuando adquirimos un concepto hay tres momentos: el aprendizaje, el surgir instantáneo de la comprensión y la ejecución de comportamientos observables que ponen de manifiesto que se tiene la capacidad, esto es, que se comprende. Una vez que hemos realizado el acto observable, éste desaparece pero la capacidad sigue, de modo que puede decirse que el comportamiento manifiesta la comprensión, pero ésta no es reductible a aquél. La acción es un indicio, una manifestación o un criterio de la comprensión.

Finalmente, señalemos que Wittgenstein apunta a las manifestaciones de lo psíquico, esto es, al comportamiento público como objeto de estudio de la psicología.

Paralelismo desorientador: la psicología trata de los procesos en la esfera psíquica como la física en la esfera física.

Ver, oír, pensar, sentir, querer, no son objetos de la psicología *en el mismo sentido* en que los movimientos de los cuerpos, los fenómenos eléctricos, etc., son objetos de la física. Esto lo ves en que el físico ve, oye estos fenómenos, reflexiona sobre ellos, nos los comunica, mientras que el psicólogo observa las *manifestaciones* (el comportamiento) del sujeto. (Wittgenstein, 1988 [PU] § 571)

¹⁷⁴ Resulta útil precisar en este punto las diferencias entre los conceptos de capacidad y proceso, para lo cual podemos seguir a Kenny (1984) o López de Santa María (1986). Por un lado, una capacidad o disposición se diferencia de un proceso en que la primera está completa desde el principio una vez que se ha adquirido, mientras que un proceso tiene una duración en el tiempo, podemos determinar su inicio y su fin y además puede ser interrumpido. Por otra parte, la capacidad o disposición se diferencia de las sensaciones (como p. ej. un dolor) en que éstas están actualizadas, mientras que una disposición necesita hacerse consciente y actualizarse en un acto que la pone de manifiesto.

Hallett (1977) ha resaltado que Wittgenstein se opone a tomar la introspección como punto de partida para el estudio de determinados temas psicológicos, como el dolor, el pensamiento o la imaginación¹⁷⁵. Podemos traer a colación de nuevo aquí la cuestión de la diferencia entre la primera y tercera persona en el lenguaje de las sensaciones, y relacionarla con otra obra wittgensteiniana, *Sobre la Certeza*. En ella se nos dice que si una proposición no tiene sentido, su negación también carece de él. Este es el caso de una proposición como “no sé que tengo un dolor” o “dudo si tengo un dolor”. Son proposiciones sin sentido –por ejemplo, es absurdo no tener un dolor y decir que a lo mejor sí se tiene pero se desconoce-; consecuentemente, su negación “sé que tengo un dolor” tampoco lo tiene. Como vemos, las proposiciones introspectivas no pueden ser objeto de conocimiento, tampoco cabe hablar en ellas de verdad sino más bien de veracidad. Contrariamente, las proposiciones en tercera persona como “sé que él tiene un dolor” sí tienen sentido –cabría pensar en un estado de duda previo, en una toma de datos y consecuentemente en la adquisición de conocimiento- y pueden ser verificadas. Pero ocurre aquí algo peculiar, como ya se vio al analizar la gramática de los juegos de lenguaje de sensaciones, y es que la afirmación de estas proposiciones se hace a partir de la conducta que manifiesta el dolor, no a partir de la sensación misma. El psicólogo observa la conducta, sí, pero supone los demás elementos del juego –por ejemplo que el que expresa el dolor no miente, que no es un actor...-.

¿Sobre qué informa el psicólogo?- ¿Qué observa? ¿No es la conducta de los seres humanos, en particular sus manifestaciones? (...) Describo un experimento psicológico: el aparato, las preguntas del experimentador, las acciones y las respuestas del sujeto –y ahora dijo que esto es una escena de una obra de teatro.- Entonces cambia todo. Así se dirá: Si en un libro sobre psicología se hubiera escrito ese experimento del mismo modo, la descripción del comportamiento se interpretaría justamente como una expresión de algo mental, porque *presuponemos* que el sujeto no nos está tomando el pelo, no se ha aprendido las respuestas de memoria, y cosas parecidas. (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 421)

En suma, si bien la posición de Wittgenstein respecto a la psicología¹⁷⁶ es compleja y requiere de matizaciones, parece que existen elementos –a partir de sus escritos- para considerar compatible con su enfoque un análisis conductual.

¹⁷⁵ Para ello, Hallett (1977) nos remite a los párrafos 314, 316 y 370 de las *Investigaciones Filosóficas*.

¹⁷⁶ Algunas referencias más a la psicología en las *Investigaciones* pueden encontrarse en los párrafos 445, donde señala que las causas de los fenómenos perceptivos son objeto de los psicólogos, y 577, donde parece sugerir una operacionalización de términos psicológicos, y en las páginas 525-526, a propósito de la confusión conceptual y metodología experimental de la psicología. También resulta interesante, por la aparición del tema en los análisis que se han hecho del lenguaje en la psicología conductista, el pasaje de la página 505, relacionado con aspectos del habla subvocal.

Skinner (1981) también ha abordado el tema de la conducta verbal cuando ésta se encuentra controlada por estimulación privada, esto es, a la que tan sólo el hablante tiene la capacidad de reaccionar. Skinner (1981) no atribuye a este tipo de estimulación propiedades funcionales diferentes a cualquier otra forma de estimulación, ya sea la estimulación pública externa o la estimulación privada a la que están expuestas otras personas. Tampoco la respuesta emitida por el sujeto ante la estimulación privada posee un estatus operante diferente a cualquier otro tipo de respuesta emitida ante estimulación pública, y también –como toda respuesta- su mantenimiento o cese dependerá de las contingencias de reforzamiento.

Ahora bien, este tipo de estimulación por una parte es privado, pero por otra, acaba produciendo una respuesta públicamente observable que es adquirida mediante un proceso de adiestramiento social. Esto es, la comunidad verbal adiestra al hablante para que en presencia de determinada estimulación privada – que solamente a él afecta- emita determinada respuesta verbal que será contingentemente reforzada. Pero, ¿cómo puede lograr esto la comunidad verbal dado el carácter no públicamente observable de la estimulación a la que se supone que está expuesto el sujeto? Skinner (1981) ha señalado cuatro procedimientos que hacen posible el condicionamiento operante en este caso:

1. La comunidad verbal puede controlar el proceso mediante un acompañamiento público de ese estímulo privado, pasándose luego el control de la emisión de la respuesta verbal a éste último. Así por ejemplo, la comunidad verbal enseñaría al niño a emitir la respuesta “me duele”, reforzando su emisión cuando se produjera ante estímulos como golpes o daños en los tejidos, estímulos públicos que acompañan a los estímulos dolorosos.
2. El adiestramiento para emitir conducta verbal ante estimulación privada puede llevarse a cabo también –y de forma más frecuente así ocurre- atendiendo a las respuestas colaterales que aparecen como consecuencia de tal estimulación. En este caso, la comunidad verbal reforzaría la emisión de la respuesta “me duele el diente” cuando también observa otras conductas que son manifestaciones o expresiones de tal dolor, por ejemplo, llevarse la mano a la zona dolorida, expresiones faciales, llanto, gemidos, etc.
3. Skinner señala también la posibilidad de que la emisión de respuesta verbal ante estimulación privada se origine como extensión metafórica o metonímica de la

conducta verbal emitida ante otros estímulos públicos. Aquí, una vez más, lo primario sería la estimulación y respuesta pública –controlables de forma directa por la comunidad verbal- mientras que la respuesta ante estimulación privada –que es controlada de una forma más indirecta- es secundaria o elaborada a partir de la pública que ya ha sido establecida. Es paradigmático aquí el lenguaje de las emociones, de naturaleza metafórica. Así, Skinner propone que cuando una persona emite palabras como “agitado” o “deprimido” para describir su estado interno, lo que está haciendo es emitir la misma respuesta que emite ante determinada estimulación pública, siendo que entre la estimulación pública y la privada existe algún tipo de similitud (geométrica, temporal o de intensidad) que lleva al sujeto a extender la respuesta que emite en presencia de la estimulación pública a la presencia de estimulación privada. Otro caso sería la extensión metonímica de la respuesta, caso en el que se transfiere la emisión de una respuesta ante estimulación pública a su emisión ante estimulación privada, basándose para ello en la covariación de ciertas propiedades. Es el caso de “dolor agudo”: “agudo” designa originalmente una propiedad geométrica o de forma de algunos objetos y la emisión de “agudo” es contingentemente reforzada ante estos objetos; ocurre también que estos objetos agudos son susceptibles de causar daño al punzar –es uno de sus efectos- y se asocian a este tipo de estimulación; consecuentemente, agudo puede extenderse a significar doloroso, dañino, etc. , metonimia en la que se sustituye un efecto (dolor) por el tipo de objeto que puede producirlo (objetos agudos, punzantes...).

4. Una última posibilidad se da cuando una conducta manifiesta va disminuyendo en magnitud pero sigue actuando como estímulo privado, de forma que si bien tal conducta llega a no ser accesible públicamente, sí lo es para el que la emite. De este modo, la conducta verbal pasa a estar controlada por estímulos privados similares -excepto en magnitud- a otros estímulos privados, los que inicialmente también estaban presentes cuando la expresión de la conducta era pública.

Digamos para concluir, que otro psicólogo, el soviético Vygotsky también contempla el “lenguaje privado” o interno como una interiorización progresiva del lenguaje que primariamente es social, externo (Vygotsky, 1977); aspecto éste del que ya hemos avanzado algo y en el que profundizaremos más adelante.

***1.1.2. El status epistemológico de la psicología cognitiva:
reflexiones desde una perspectiva wittgensteiniana.***

Existe una polémica acerca de las implicaciones que el argumento wittgensteiniano contra la posibilidad de un lenguaje privado conlleva para la psicología cognitiva, y concretamente, para el status de teorías cognitivas del lenguaje como las defendidas por Chomsky o Fodor (cf. Fodor, 1985). Como muchas de las polémicas en nuestra Ciencia –y siguiendo el diagnóstico general de Wittgenstein- en su base puede detectarse una confusión conceptual. El caso nos resulta especialmente relevante, por cuanto en él se involucra al juego de lenguaje wittgensteiniano, cuya gramática y la gramática del juego de la psicolingüística cognitiva aparecen confundidas. No percatándose de tal enredo, las actitudes más frecuentes han sido: a) del lado de los wittgensteinianos, negar la posibilidad de elaborar una psicología cognitiva del lenguaje, puesto que ésta postula la existencia de un “lenguaje del pensamiento” que podría ser considerado como un “lenguaje privado” (Cfr. Hyman, 1991; Rodríguez Sutil, 1991, 1998) del lado de los defensores de la psicología cognitiva, el recelo hacia la filosofía de la mente wittgensteiniana, a la que consideran un apoyo para las tesis del conductismo reduccionista (Cfr. Fodor, 1985).

Si tratamos de demostrar que las posiciones de Wittgenstein y la de Chomsky y Fodor (1985) no son incompatibles, al menos en lo que se refiere a la tesis central de éstos últimos, es decir, respecto a la posibilidad de que se dé un lenguaje innato, hemos de poner de manifiesto que: a) el ‘lenguaje privado’ del que habla Fodor no es el ‘lenguaje privado’ cuya posibilidad Wittgenstein critica y b) *hablar del* ‘lenguaje privado’ fodoriano es, en términos wittgensteinianos, *hablar en* un ‘lenguaje público’. La primera condición salva al objeto empírico (es posible un lenguaje innato), la segunda a la teoría (podemos hablar de él).

Nuestro primer objetivo nos impone un ejercicio de “terapia filosófica”. Digámoslo ya, si bien es cierto que determinados postulados de la psicología cognitiva constituyen –desde la perspectiva wittgensteiniana- claros ejemplos de equivocación filosófica, en lo esencial no puede mantenerse que el argumento contra el lenguaje privado sea una crítica a la posibilidad de elaborar teorías cognitivas del lenguaje. El

argumento contra el lenguaje privado y la tesis central defendida por Chomsky o Fodor (1985) pertenecen a ámbitos de conocimiento distintos, no tratan de lo mismo (aunque debido a ciertos parecidos superficiales –sobre todo en la terminología empleada– pudiera parecerlo).

Ya hemos visto cómo el lenguaje privado era caracterizado por Wittgenstein (1988) en el párrafo 243 de las *Investigaciones*: básicamente, es un lenguaje referido a sensaciones sólo accesibles al hablante, que se nombran mediante una definición ostensiva privada. Veamos ahora cual es aquella que hemos denominado como la “tesis central” de la psicolingüística cognitiva:

Por ejemplo, si Chomsky está en lo cierto (...), el aprender un primer lenguaje implica la construcción de gramáticas que estén en consonancia con un sistema de universales lingüísticos determinado innatamente y poner a prueba estas gramáticas comparándolas con un conjunto de elocuciones observadas, siguiendo un orden fijado por una métrica de simplicidad que es innata. Y, lógicamente, debe haber un lenguaje en que se representen los universales, las gramáticas opcionales y las elocuciones observadas. Y, naturalmente, este lenguaje no puede ser un lenguaje natural pues, por hipótesis, lo que está aprendiendo el niño es su primer lenguaje (Fodor, 1985 pág. 76).

Lo que voy a exponer, fundamentalmente, es que no se puede aprender un lenguaje cuyos términos expresen propiedades semánticas que no sean expresadas por los términos de un lenguaje que ya se es capaz de utilizar (Fodor, 1985, pág. 79).

Este “lenguaje que ya se es capaz de utilizar” es innato, no aprendido, y es a lo que Fodor (1985) se refiere como ‘lenguaje privado’.

Parafraseando a Wittgenstein (Wittgenstein, 1988 [PU] § 47), podemos afirmar que la respuesta a la cuestión de si es posible o no un ‘lenguaje privado’ “depende de qué entiendas por ‘privado’”.

Como ya hemos visto, el argumento wittgensteiniano contra el lenguaje privado afirma la imposibilidad de que un sujeto elaborase un lenguaje mediante el procedimiento de definir de forma ostensiva sus sensaciones privadas. Los significados de los términos de semejante lenguaje caerían irremediabilmente en la arbitrariedad.

Los rasgos –relevantes para nuestra discusión– que caracterizan al lenguaje privado fodoriano son los siguientes:

- a) Es un lenguaje innato, no aprendido, que el sujeto ya sabe antes de adquirir una lengua.
- b) El código interno se corresponde físicamente con estados y operaciones del organismo (del sistema nervioso), si bien, desde una teoría psicológica puede describirse como un sistema de fórmulas y pasos computacionales.

El ‘lenguaje privado’ al que se refiere Fodor (1985) no es el mismo que el criticado por Wittgenstein: ni en él interviene la definición ostensiva, ni se refiere al nombramiento de sensaciones privadas.

(...) no [hay] ninguna razón especial que nos haga suponer que aquello a lo que se aplican los términos [del sistema representacional interno hipotetizado] tengan que ser hechos privados; podrían aplicarse a números, o sillas, o predicados de inglés, o a gente pelirroja, etc. (...) no hay nada que exija que el lenguaje del pensamiento deba interpretarse como un lenguaje de datos sensoriales (Fodor, 1985 pág. 87)

Es cierto que el ‘lenguaje privado’ fodoriano no es convencional (social), pero ello no implica arbitrariedad –que sería un rasgo del ‘lenguaje privado’ wittgensteiniano-, dado que es un lenguaje que se rige por la regularidad natural que le imprime el funcionamiento de las estructuras físicas (fisiológicas, neurológicas, etc). Siguiendo la analogía mente-ordenador, es la construcción física de la máquina lo que garantiza su coherencia:

(...) la física de la máquina garantiza así que las secuencias de estados y operaciones que realiza a lo largo de sus computaciones respeten las limitaciones semánticas de las fórmulas de su lenguaje interno. Lo que ocupa el lugar de una definición de la verdad en el caso del lenguaje de la máquina es sencillamente los principios de ingeniería que garantizan esta correspondencia. (Fodor, 1985 pág. 84)

Parece claro que nada impide aceptar la crítica conceptual de Wittgenstein a la posibilidad de un ‘lenguaje privado’ y aceptar a la vez la posibilidad –como hipótesis empírica- de un ‘lenguaje innato’. El propio Wittgenstein habla en numerosas ocasiones de elementos instintivos en nuestro lenguaje y algunas de las afirmaciones que realiza el vienés son calificadas como observaciones sobre “nuestra historia natural” (Cfr. Garver, 1994)¹⁷⁷.

En nuestra discusión trataremos de poner de manifiesto que existen al menos dos diferencias entre la formulación wittgensteiniana y la chomskiano-foddoriana, y que considerando que ambos autores no hablan de lo mismo, sus tesis centrales no tendrían porqué ser en principio incompatibles.

La primera distinción que hemos de realizar es que la argumentación wittgensteiniana contra la posibilidad de un lenguaje privado es una argumentación de índole gramatical, una tesis de filosofía del lenguaje. En los párrafos que constituyen

¹⁷⁷ Otra cosa sería que Wittgenstein subscribiese la elección de términos de Fodor (1985) y que hablase -al igual que éste- de los elementos instintivos del lenguaje como de un ‘lenguaje del pensamiento’.

su argumento, Wittgenstein, en un ejercicio meta-analítico, está describiendo el ‘juego de lenguaje’ que jugamos con el ‘lenguaje’, está describiendo la gramática de la ‘gramática’. Concretamente, está tratando de poner de manifiesto que el significado de un término no puede ser establecido de modo no arbitrario en un lenguaje que sólo entienda -por estar referido ostensivamente a aquello que es sólo accesible a sí mismo- su propio hablante. Por su parte, las tesis de Chomsky y Fodor pertenecen al ámbito de la psicolingüística empírica. Estos autores están jugando el juego de la psicología cognitiva, dentro del cual un elemento es el ‘lenguaje’, que se constituye en dicho juego como fenómeno psicológico empírico. En otras palabras, las tesis que la psicología cognitiva enuncia a propósito del lenguaje son proposiciones empíricas¹⁷⁸ susceptibles de ser contrastadas –verificadas o falseadas de la forma concreta que el juego científico contemple en este caso- con la realidad del lenguaje, mientras que la tesis que Wittgenstein enuncia está constituida por proposiciones gramaticales (tautológicas) acerca del lenguaje. Aclarando aún más las cosas, tanto Wittgenstein como los psicólogos cognitivos comparten que el lenguaje es un fenómeno empírico, y ambos tipos de discurso son meta-lenguajes (lenguajes sobre el lenguaje), pero, mientras que el meta-lenguaje wittgensteiniano es descriptivo-normativo, el chomskiano-fodoriano es explicativo.

El propio Fodor se ha percatado de esto, y a puesto de manifiesto la no incompatibilidad de ambas perspectivas:

Lo que hay que tener en cuenta en todo esto es que las respuestas que pertenecen a la historia conceptual no pertenecen por norma a la historia causal y viceversa. (...) *tanto* la historia causal *como* la conceptual pueden ser respuestas simultáneamente verdaderas y distintas a preguntas del tipo: “¿Qué hace que (un) x sea (un) F?” (Fodor, 1985 págs. 28-29).¹⁷⁹

De lo que se trata, pues, es de no confundir ambas perspectivas¹⁸⁰.

¹⁷⁸ Evidentemente, tales proposiciones empíricas tienen sentido dentro de un marco gramatical, en este caso, el marco de aquellas proposiciones que regulan cómo jugar al juego de la psicología cognitiva.

¹⁷⁹ Por ejemplo, “¿Qué hace que un conjunto de sonidos sea una proposición?”. Y aquí encontramos la raíz de la confusión entre el juego causal y el conceptual: ambos son respuestas válidas a la misma pregunta. Algo similar dijimos ya sobre los juegos de ‘dar razones’ y ‘dar causas’, siendo que en ambos aparece la misma pregunta “¿por qué...?”. La clave en estos casos es no cambiar de juego cuando uno de estos movimientos comunes se cruzan en nuestra partida.

¹⁸⁰ Una grave confusión sería el pensar que el *significado* de un concepto psicológico *viene dado por* algún tipo de hecho fisiológico o mental al que éste designa y no el uso que hacemos de tal concepto. Ahora bien, es correcto investigar desde una perspectiva empírica un fenómeno cuya delimitación conceptual hemos llevado a cabo en función del uso que hacemos de un determinado concepto.

La segunda diferencia –ligada a la anterior- que vamos a destacar es que Wittgenstein por un lado y Chomsky y Fodor por otro se ocupan de diferentes elementos del lenguaje. La investigación conceptual de Wittgenstein se centra en los aspectos pragmáticos (el uso) y sociales (convencionales) del lenguaje, mientras que la investigación causal de la psicología cognitiva enfatiza los aspectos instintivos, neuropsicológicos y computacionales del lenguaje. Podemos decir que Wittgenstein trata del ‘habla’, entendida como el lenguaje público compartido por los miembros de una comunidad lingüística y que tiene un carácter de “herramienta” (recordémoslo, con el lenguaje hacemos cosas), mientras que Chomsky y Fodor hacen referencia al ‘lenguaje’, entendido como programación neuropsicológica innata y universal de los organismos de una especie¹⁸¹. Es esta programación innata la que –para el psicólogo cognitivo- posibilita el aprendizaje de lo que hemos denominado el ‘habla’; y esta relación puede estudiarse desde una óptica computacional (metáfora mente-ordenador), como el procesamiento de estímulos lingüísticos convencionales por un organismo que ya posee otro lenguaje innato y que es capaz de articular una respuesta lingüística convencional a partir de dicho procesamiento.

¿Es posible, desde un punto de vista wittgensteiniano, construir un modelo psicológico (cognitivo-computacional) de la mente? Entramos con esta cuestión en la segunda tarea que nos hemos impuesto, poner de manifiesto que es posible *hablar de* este lenguaje innato, teorizar sobre él, y que esto se hará –irremediabilmente- *en un* lenguaje público. Es esta una afirmación epistemológica. Fodor lo expresa así:

No hay ninguna razón que obligue a un mentalista a suponer que las operaciones mentales tienen una intimidad epistémica en ningún sentido fuerte de tal noción. En realidad haría bien en no suponerlo si quiere que sus teorías psicológicas sean compatibles con la ontología materialista; los fenómenos neurológicos son públicos (...) los testimonios de que el lenguaje del pensamiento se usa coherentemente podrían ser empíricos sin ser neurológicos. Por ejemplo, podrían tener la condición de ser la mejor explicación existente sobre la coherencia global de la vida mental de los organismos (Fodor, 1985 pág. 87).

El análisis wittgensteiniano del lenguaje no se opone al empleo de términos como ‘innato’ o ‘interno’, tan sólo señala que dichos términos y otros semejantes a ellos sólo pueden tener significado en un lenguaje público, esto es, en un lenguaje en el que haya criterios intersubjetivos, públicos, externos, que regulen el empleo de las palabras. Sin tales criterios gramaticales no es posible el juego de lenguaje. Así, cuando

¹⁸¹ Una apreciación semejante podría realizarse, a nuestro parecer, al respecto de la polémica Skinner-Chomsky (cf. Chomsky et al. 1977).

practicamos o aprendemos el juego de lenguaje con las palabras referidas a lo ‘innato’ o lo ‘interno’, tales términos tienen significado para nosotros en virtud de que existen criterios externos para ellas. Nada impide, pues, introducir estos conceptos en el juego de una teoría psicológica (siempre que su uso sea adecuadamente establecido).

El propio Wittgenstein manifiesta la posibilidad de elaborar una teoría psicológica de la mente, a la vez que desmarca su actividad del terreno de la psicología empírica:

Supongamos que intentamos construir un modelo de la mente como resultado de investigaciones psicológicas, modelo que, como diríamos, explicaría la acción de la mente. Este modelo sería parte de una teoría psicológica, del mismo modo que un modelo mecánico del éter puede ser parte de una teoría de la electricidad (...) Podríamos encontrarnos con que tal modelo de la mente tendría que ser muy complicado e intrincado para explicar las actividades mentales observadas; y sobre esta base podríamos llamar a la mente un extraño tipo de medio. Pero este aspecto de la mente no nos interesa. Los problemas que puede plantear son problemas psicológicos y el método para su solución es el de la ciencia natural (Wittgenstein, 1968a [CA] pág. 32)

Como ha señalado Kenny (1984) respecto de la anterior cita, Wittgenstein admite la construcción de modelos psicológicos explicativos del funcionamiento mental. Tales modelos son aceptados en virtud de sus cualidades prácticas, tales como proporcionar una explicación del fenómeno lingüístico o proporcionar hipótesis empíricas sobre conexiones causales.

Así, ya sean fisiológicos o empíricos los criterios externos que rigen nuestro juego de hablar de aquello que se constituye en la psicología cognitiva como ‘innato’, ‘privado’, ‘interno’, etc., el caso es que cabe la posibilidad de formular, en un lenguaje público, un modelo de la mente.

En suma, podemos decir que desde un punto de vista wittgensteiniano, no hay impedimento para afirmar que en nuestro lenguaje se dan elementos instintivos, ni para tratar de elaborar un modelo de la mente con capacidad para explicar el fenómeno lingüístico, modelo que pertenecería a la psicología empírica. Digámoslo una vez más, Wittgenstein y Fodor juegan juegos distintos pero compatibles, al menos en su tesis central.

No obstante, existen elementos en la teoría cognitiva de Fodor (1985) que serían criticables a partir de la conceptualización del lenguaje que Wittgenstein lleva a cabo. Si bien Fodor insiste en que el ‘lenguaje del pensamiento’ es un “lenguaje de máquina”, un lenguaje impreso en nuestra construcción física neuropsicológica, y describable en términos computacionales, existe en su formulación –o al menos en la forma en que

presenta su teoría- una constante analogía entre este lenguaje innato y el lenguaje ordinario. Así, habla de que “aprender el primer lenguaje es cuestión de confirmación y refutación de hipótesis” (Fodor, 1985 pág. 76). Que un sujeto sea capaz de emplear un método hipotético-deductivo en su aprendizaje de un lenguaje (o de cualquier otra cosa) tan sólo es posible, desde el punto de vista wittgensteiniano, si ya dispone de un lenguaje ordinario. Tales operaciones no pertenecen al lenguaje innato sino al adquirido, son un juego de lenguaje altamente elaborado (Cfr. Wittgenstein, 1988 [PU] § 23, donde explícitamente se cita “formar y comprobar una hipótesis” como ejemplo de juego de lenguaje). Coherentemente con Wittgenstein, no es posible un lenguaje convencional de naturaleza privada: el denominado lenguaje innato no es uno con el que el *sujeto* se comunica consigo mismo de la misma manera que cuando decimos que alguien se “habla a sí mismo”. De ahí que sea un error conceptual el atribuir al lenguaje innato las mismas propiedades que al lenguaje social¹⁸².

¹⁸² Las críticas de Malcolm (1991) van en esta línea:

“Noam Chomsky, por ejemplo, considera el aprendizaje del lenguaje por un niño como una ejecución altamente intelectual”. (Malcolm, 1991 pág. 32)

“¿Podría el niño hacer esto [formar y confirmar hipótesis sobre el lenguaje que hablan los adultos]? ¿Podría dirigirse a los adultos que le rodean en japonés, francés o ruso? No; el no conoce ningún lenguaje hablado. Así que él tendría que formular y comprobar sus hipótesis solamente en su mente. Él pensaría para sí mismo, ‘¿Fue esta preferencia que acabo de oír un requerimiento, o una enunciación, o una predicción, o fue meramente una palabra para jurar?’ ¿Pero qué evidencia podría existir de que un niño comprende tales diferencias?” (Malcolm, 1991, pág. 33)

“¿Cómo podría uno descubrir si el sistema innato de representación que Fodor postula existe realmente? Ciertamente no por introspección; porque Fodor no mantiene que las representaciones y computaciones que ocurren en el sistema innato sean ‘accesibles a la conciencia’.

Un mapa es un sistema de representación. Uno puede usar un mapa para hacer computaciones (...) Se puede ver si una persona en la calle está o no consultando un mapa.

Además, un mapa puede ser usado incorrectamente. Esto es cierto de cualquier sistema de representación. No se sigue del hecho de que una persona llegue al destino deseado que usó su mapa correctamente. Los símbolos de un mapa y su método de proyección pueden ser comprendidos o malinterpretados. Las computaciones basadas en el mapa pueden ser correctas o equivocadas. Nada de esto podría aplicarse al sistema innato, interior, privado, representacional, que de acuerdo con Fodor debe existir. Por tanto, si su existencia puede ser verificada no es realmente el tema. Sea lo que sea de lo que Fodor está hablando, lo importante es que no puede ser un sistema representacional”. (Malcolm, 1991 pág. 34)

“[Fodor] dice: ‘El sistema nervioso «habla» un lenguaje interno’. Como si los procesos neurales pudieran contener símbolos, representaciones, descripciones. ¿Es un sistema nervioso un miembro de una comunidad de usuarios de un lenguaje? ¿Aplica símbolos a objetos y situaciones? ¿Comete algunas veces errores y tiene que ser corregido hasta que sus prácticas están de acuerdo con las de los sistemas nerviosos adultos de su comunidad lingüística? ¿Puede decirse que entiende, o malinterpreta, los elementos de su ‘vocabulario’? El sistema nervioso de un ser humano es en verdad innato. Pero decir que los procesos neurales constituyen un ‘lenguaje del pensamiento’ o un ‘sistema representacional’, es usar estas frases no sólo equivocada sino vacuamente”. (Malcolm, 1991 pág. 35)

Una crítica en la misma línea es la que ha realizado Kenny (1971) a lo que denomina la “falacia del homúnculo”, según este autor presente en algunas teorías de la psicología cognitivista¹⁸³, y que llevaría a conclusiones falsas partiendo de premisas verdaderas. Kenny se refiere a esta falacia con las siguientes palabras:

En las *Investigaciones Filosóficas*, Wittgenstein dice: ‘Sólo de un ser humano y lo que se parece (se comporta como) un ser humano viviente puede decirse: tiene sensaciones; ve; es ciego; oye; es sordo; está consciente o inconsciente. Este dictum es a menudo rechazado en la práctica por los psicólogos, fisiólogos y expertos en computadoras, cuando toman predicados cuya aplicación normal es a seres humanos completos o animales completos y los aplican a partes de animales, tales como cerebros, o a sistemas eléctricos. Esto es comúnmente defendido como un inofensivo artificio pedagógico; me gustaría argumentar que es una peligrosa práctica que puede llevar a la confusión conceptual y metodológica (Kenny, 1971 pág 155).

Igualmente podríamos pensar que Chomsky o Fodor caen en la “falacia del homúnculo” al atribuir a las estructuras físicas predicados que se dicen de “seres humanos”, como el usar un lenguaje con las características del lenguaje convencional (por ejemplo, es predicable de un sujeto el decir que “forma y confirma hipótesis”, pero no es predicable de un cerebro –al menos en un sentido no metafórico-). Digamos que más bien no es el sujeto que aprende el lenguaje el que confirma y refuta hipótesis, sino que más bien es el teórico (el psicólogo cognitivo) el que dice que así lo hace. Es preciso señalar una cosa: el lenguaje innato es biología. Cuando se habla de “lenguaje del pensamiento” o de “lenguaje innato” debería ser señalado que esto se hace en un sentido epistemológico metafórico, es decir, tomándolo como un modelo-analógico (al igual que podríamos hablar de que existe un “lenguaje celular” para referirnos a la construcción estructural-funcional de la célula). El peligro reside en acabar confundiendo los términos de la metáfora y confundir en el nivel ontológico la descripción de un hecho biológico (lenguaje innato) con uno social (lenguaje ordinario), que pertenecen a distintos niveles de realidad.

Por otra parte, es criticable, el compromiso de Fodor (1985) con las teorías representacionales del lenguaje^{184 185}. Al hilo de esta observación, y como conclusión,

¹⁸³ Kenny (1971) se refiere especialmente a la teoría de R. L. Gregory (cf. Gregory, 1998) sobre la percepción.

¹⁸⁴ Sirvan dos citas de Fodor (1985) como ejemplo:

“Aprender lo que significan los predicados de una lengua implica aprender a determinar la extensión de estos predicados. Aprender a determinar la extensión de los predicados implica aprender que caen dentro de ciertas reglas (es decir, reglas de verdad). Pero no se puede aprender que *P* cae dentro de *R* a no ser que se tenga un lenguaje en el que se puedan representar *P* y *R*. Por eso, no se puede aprender una regla a no ser que se tenga ya un determinado lenguaje. En concreto, no se puede aprender la primera lengua a no ser que se tenga ya un sistema capaz de representar los predicados de esa lengua y *sus extensiones*” (Fodor, 1985 pág. 81).

digamos que el análisis conceptual no debe obviarse en el análisis empírico de un fenómeno. Como ha señalado Kenny (1971), el análisis conceptual es relevante para delimitar qué es el fenómeno que vamos a explicar desde una teoría empírica, a la vez que para prevenirnos de cometer confusiones que enmascararían los problemas empíricos que tratamos de resolver.

1.2. La psicología de inspiración marxiana.

Dos temas abordamos en este apartado: la Psicología soviética de corte vygotskiano (1.2.1), que tal vez sea la escuela que más fielmente representa el intento de realizar una Psicología acorde con las ideas marxianas y, en segundo lugar, trataremos sobre la influencia de Marx en Jean Piaget (1.2.2), psicólogo que en sus *Estudios Sociológicos* (Piaget, 1983) explícitamente afirma el acuerdo entre las tesis del filósofo alemán y los hallazgos de la sociopsicología contemporánea. Como podrá apreciarse, las elaboraciones tanto de Vygotsky como de Piaget no sólo son conmensurables con el pensamiento de Marx, sino en muchos sentidos también con el de Wittgenstein. Comencemos.

1.2.1. La Psicología de la escuela vygotskiana.

La influencia de las teorías marxianas en la Psicología soviética después de la Revolución de 1917 es indiscutible. Los psicólogos de la URSS tratarán así de elaborar un programa de investigación fundamentado en los principios del materialismo

“(...) el argumento que acabo de esbozar indica, por el contrario [en referencia a Wittgenstein], que Agustín [con su teoría representacional del lenguaje] estaba en lo cierto” (Fodor, 1985 pág. 82).

Al respecto de este compromiso con las teorías representacionales del lenguaje, Goldberg (1983) ha señalado en tono crítico:

“Quiero sugerir, pues, que la afirmación –donde hay diferentes significados debe haber diferentes estados internos- no está de hecho basada en consideraciones sobre la simulación mecánica. Descansa, más bien, enteramente en la teoría filosófica del significado que Fodor adopta. De acuerdo con esta teoría el significado de una oración *es* un estado interno de la persona o máquina que la produce. De esto, naturalmente, se seguirá que si hay diferentes significados habrá diferentes estados internos” (Goldberg, 1983 pág. 53).

Señalemos finalmente que Goldberg (1983) también ha criticado el empleo de los modelos de simulación en tanto en cuanto no recogen en su análisis del significado la capacidad de *comportarse* como un ser humano.

¹⁸⁵ Para una crítica wittgensteiniana a las confusiones conceptuales presentes en otra teoría representacional de la mente, la teoría computacional de la visión de David Marr, véase Hacker (1991).

dialéctico. Ahora bien, los intentos de realizar una Psicología claramente diferenciada de aquella de corte idealista que se venía practicando hasta entonces, unido a una interpretación del materialismo claramente de corte engelsiano, van a desembocar en que, en un primer momento, la psicología soviética tomase un cariz marcadamente fisiologicista, relegando aspectos de índole sociohistórica. Lenin se hará eco de esta formulación y esto condicionará la forma que adoptó la Psicología bajo su mandato, centrada en lo neuropsicológico. Entre las ideas de Lenin (1974b) más influyentes para la Psicología soviética se encuentra su Teoría del Reflejo, la idea de que las sensaciones son el reflejo de una realidad objetiva externa. La labor del psicólogo, según Lenin, sería la de conceptualizar lo psíquico como resultado de estímulos físicos que inciden en un organismo (Billing, 1984). Consecuentemente, Lenin favorecerá las investigaciones de Pavlov sobre los reflejos incondicionados y condicionados, convirtiéndose ésta a partir de entonces en la Psicología oficial. Paralelamente a Pavlov –y a veces oponiéndose abiertamente a él-, Vygotsky desarrollaba una ingente actividad intelectual, y lograba hacerse con un grupo de discípulos, entre ellos Luria y Leontiev. El ascenso progresivo –y dogmatización- de la reflexología, unido ésto a una sonada polémica entre la conceptualización que del lenguaje realizó Vygotsky y la que propugnó Stalin, provocaron que la obra de Vygotsky fuese dejada de lado –llegando tras su fallecimiento incluso a ser acusadas sus teorías de idealistas, y prohibidas la publicación y uso de sus escritos- hasta la muerte de Stalin, momento en que la psicología de corte pavloviano comienza a agotarse, y a perder apoyo oficial. Este olvido y proscripción resultan paradójicos, si consideramos que el propósito de Vygotsky era el de hacer una Psicología en consonancia con los principios del materialismo histórico (Wertsch, 1988; Rivière, 1994)¹⁸⁶.

La comprensión adecuada de la psicología vygotskiana, así como de las elaboraciones de sus discípulos y continuadores –esto es, de la aportación de la denominada escuela histórico cultural soviética- requiere hacer un breve apunte sobre el marco contextual político, filosófico y científico donde surgen sus avanzadas –aun en nuestros días- contribuciones a nuestra ciencia.

Digamos en primer lugar que el ambiente de la Psicología allá por los años veinte del pasado siglo era –como el propio Vygotsky (1927) describió- un ambiente de crisis, y no sólo en la Psicología que se hacía en la URSS. La situación, en cualquier

¹⁸⁶ Exposiciones sobre la influencia de Marx en la Psicología Social pueden encontrarse en Munné (1982, 1991) o Blanco (1988)

caso, no era tampoco muy diferente de la que encontramos hoy en día: la Psicología constituía una ciencia multiparadigmática, pluriforme, diversa, pero –sobre todo– escindida (Rivière, 1994). En ella encontramos aportaciones tan dispares como las de Pavlov y Bekhterev –y en general de la escuela reflexológica–, la reactología –con Kornilov a la cabeza–, el conductismo norteamericano, el psicoanálisis o las provenientes de la psicología de la Gestalt.

Desde el diagnóstico vygotskiano, básicamente, existían dos fuerzas en oposición dialéctica: la orientación naturalista y la orientación idealista en lo que al estudio de lo psicológico se refiere. Desde las premisas naturalistas se pretendía hacer de la Psicología una ciencia con poder explicativo, objetiva, que incorporase los métodos y la epistemología característicos del resto de ciencias naturales. Su antítesis, la psicología idealista, aspiraba a la comprensión y descripción de los fenómenos psicológicos de una forma filosófica o fenomenológica. Ambos enfoques resultaban claramente insatisfactorios: la psicología naturalista –proclive al elementarismo– no era capaz de dar una explicación adecuada para los fenómenos más específicamente psicológicos, como son las funciones superiores o la conciencia. La psicología idealista –aun siendo loables sus intentos de dar cuenta de las totalidades psicológicas– no era capaz, dado su énfasis en el subjetivismo descriptivo, de llegar a constituirse según el modelo científico. Ambas orientaciones, según el diagnóstico que Vygotsky hace de ellas, se situaban en premisas dualistas que separaban lo objetivo y lo subjetivo, lo físico y lo psíquico, quedando lo extenso y lo pensante como substancias cuya comunicación se tornaba problemática.

Y en este panorama surge la aportación epistemológica y metodológica de Lev Vygotsky. Digamos que la crisis para él no era contemplada como algo negativo, sino como algo que debía ser asumido con naturalidad desde un punto de vista dialéctico de la historia: es precisamente de estas fuerzas contradictorias de donde surge la síntesis (Rivière, 1994).

Son los amplios conocimientos que Vygotsky poseía de la psicología de su tiempo, así como la influencia de filósofos como Marx, Engels, Lenin o Spinoza lo que va a posibilitar que sea éste autor el iniciador de tal labor sintética. Hasta el momento –y a esto no le es ajeno la situación sociopolítica de la Rusia del momento– se habían llevado a cabo intentos de elaboración de una psicología de carácter marxista, algo que se había pretendido mediante el cruce de la teoría marxiana con las teorías psicológicas conductista, reflexológica o psicoanalítica. Tales mezclas de juegos de lenguaje venían

frecuentemente a resultar en confusiones conceptuales, en revestimiento superficial de una teoría con el lenguaje “políticamente correcto” del momento, y en el discurrir paralelo de los elementos marxianos y psicológicos de la teoría (Rivière, 1994).

Como recoge Rivière (1994), la elaboración de una Psicología acorde con los postulados de K. Marx requería para Vygotsky el desarrollo de categorías psicológicas intermedias –conformadoras de una psicología o método general-, que mediasen entre los principios generales del marxismo y la teoría psicológica, así como entre lo natural (p. ej. reflejos) y lo humano (producción cultural). Tales categorías debían ser no reduccionistas, explicativas y dialécticas (psicogenéticas). En suma, la psicología es, desde la óptica vygotskiana, una ciencia intermedia entre las ciencias naturales y las del espíritu (Rivière, 1994).

Así, la praxis llegará a ser un tema central de la psicología de inspiración marxiana. La verdadera unidad en la que se pone de manifiesto la organización interfuncional dinámica de la conciencia es la actividad. Por tanto, también es la actividad la unidad de análisis a partir de la cual se podría elaborar una psicología con las características de no reduccionismo, objetividad, poder explicativo y énfasis dialéctico que perseguía Vygotsky, que supusiera una síntesis de las orientaciones psicológicas naturalista e idealista, y que fuera una ciencia acorde con las premisas de Marx.

En la perspectiva vygotskiana, la actividad tiene dos características nucleares:

- La actividad es transformación del medio físico y social.
- La actividad está mediada por instrumentos, por herramientas.

Si la actividad que el hombre realiza sobre el entorno físico está mediada por instrumentos físicos, la actividad transformadora que un ser humano realiza sobre otro ser humano –y luego sobre sí mismo- también está mediada por herramientas, que en este caso son los signos. El signo es doblemente social. Por una parte, es el utensilio mediador en la actividad social –incluida la actividad de la conciencia- y así, podemos afirmar que tanto la intersubjetividad como la conciencia tienen el mismo carácter semiótico; de hecho, la segunda se origina a partir de la primera. Por otra parte, la propia elaboración del signo –su génesis- es social.

El hecho de la mediación semiótica de la actividad es decisivo, puesto que nos sitúa en una consideración pragmática y social del lenguaje, tanto cuando nos referimos

a su función interpersonal comunicativa como a su función intrapersonal autorreguladora y planificadora.

Pero son los discípulos de Vygotsky en la escuela histórico-cultural soviética quienes van a desarrollar la teoría de la actividad que se encontraba ya más o menos implícita en la formulación vygotskiana, y que se convertirá en el eje central de la psicología realizada en la URSS. Especialmente destaca la aportación de A. N. Leontiev (1977).

La teoría de la actividad de Leontiev (1977) se constituye de tres niveles de análisis interrelacionados:

- *Actividad*: es el nivel de análisis más general. La actividad como unidad de análisis hace referencia a los contextos socioculturalmente definidos en los que se llevan a cabo conductas específicas reales (p. ej. son actividades el juego, la educación formal, el trabajo).
- *Acción*: en este segundo nivel de análisis la unidad es la acción que persigue un objetivo, esto es, se trata de la conducta organizada en función de medios y fines. Apunta a *qué* debe hacerse.
- *Operación*: se trata del tercer nivel de análisis, que se refiere a las condiciones en las cuales se lleva a cabo la acción, esto es, *cómo* puede hacerse una acción.

Partiendo de la teoría de la actividad de Leontiev, Zinchenko (1985) ha visto en la “acción mediada por instrumentos” la unidad buscada por Vygotsky como unidad de análisis (Wertsch, 1988). Considerando la actividad como unidad analítica, al significado de la palabra le correspondería en ella el papel de un instrumento mediador.

1.2.2. Jean Piaget y Karl Marx.

Si bien la consideración más extendida acerca de Piaget es la que atribuye a su psicología el énfasis en los aspectos individuales biológicos y cognitivos¹⁸⁷, lo cierto es que –como acertadamente han señalado Apostel (1986), Chapman (1986), Kitchener (1981,1996), Mays (1982), Smith (1982) o Tudge y Winterhoff (1993)- tuvo el propósito de realizar una psicología social o una sociología del conocimiento.

(...) toda sociología se prolonga naturalmente en una sociología del conocimiento (de igual modo que toda psicología conduce por su parte a una psicología del conocimiento), y esta sociología del conocimiento condiciona a la propia epistemología genética (Piaget, 1983 pág. 76).

En este sentido, la teoría piagetiana se aparta del individualismo psicologista, como también lo hará del reduccionismo sociologista. Su posición es la intermedia entre ambos extremos: el sistema dentro de la cual la conducta se torna inteligible es la relación interpersonal, ni el individuo aislado –atomismo individualista- ni la totalidad social –realismo totalitario- separadamente pueden explicar sin dificultad el desarrollo humano o el comportamiento actual. Así, es adecuado decir de Piaget que es un “relacionalista” o –como lo denomina Kitchener (1996)- un “transaccionalista”, entendiendo por tal denominación la afirmación de la relación como hecho primario. Por una parte es en la interacción donde se transforman continuamente las conciencias individuales; por otra, para Piaget, el todo se constituye como la suma de las relaciones interpersonales, siendo cada una de estas –a escala- una totalidad (Piaget, 1983).

En este contexto, las obras de Comte, Durkheim, Tarde o Marx referentes a la sociología del conocimiento atrajeron la atención del psicólogo. Concretamente, en el conjunto de artículos recogidos bajo el título de *Estudios Sociológicos*, Piaget manifiesta sus simpatías por Marx en varias ocasiones:

“No es la conciencia del hombre lo que determina su forma de ser, sino su forma de ser social lo que determina su conciencia” ha precisado por el contrario [en referencia a Comte y Durkheim] K. Marx, inaugurando así una sociología del comportamiento, cuyo acuerdo con la futura psicología de las conductas ha sido así facilitado de antemano (Piaget, 1983 pág. 31).

(...) mientras que Comte y Durkheim ven en la ciencia la prolongación natural del pensamiento sociomórfico, una sociología operatoria como la de Marx vincula, por el contrario, a la ciencia con las técnicas y, con respecto a las ideologías, proporciona un notable instrumento crítico que permite descubrir el elemento sociomórfico incluso en los productos más refinados del pensamiento metafísico contemporáneo (...) (Piaget, 1983 pág. 78).

¹⁸⁷ También una consideración extendida es la que piensa en Piaget y Vygotsky como autores contrapuestos. Para un señalamiento de las complementariedades entre el suizo y el soviético, véase Cole y Wertsch (1996), Kuhn (1996) o Tudge y Winterhoff (1993).

A diferencia del realismo idealista de Durkheim y del individualismo de Tarde, la concepción esencialmente concreta que Marx proporciona del problema de las ideologías y de la lógica (...) cuadra singularmente mejor tanto con los datos actuales de la psicología como con los de la sociología (Piaget, 1983 pág. 86).

Dos son las tesis que Piaget comparte con Marx, y que desarrollaremos más adelante: la idea de que las categorías del pensamiento tienen como condición indispensable el intercambio de pensamiento regulado por el grupo social, y la idea de que el pensamiento –así constituido de forma social- emerge de la acción colectiva¹⁸⁸. A ello, Piaget aporta la caracterización de la dimensión evolutiva como proceso de progresivo descentramiento, esto es, como el paso de lo subjetivo a lo intersubjetivo, del egocentrismo a la socialización del pensamiento, de la anomia a la autonomía racional; y todo ello, tanto al nivel de los procesos macro (donde Piaget aborda la cuestión de la ciencia y la ideología en la sociedad) como de aquellos procesos más micro-sociales (como el desarrollo socio-cognitivo del niño).

¹⁸⁸ En Buss (1977) encontramos algunas precisiones a propósito de las semejanzas y diferencias entre K. Marx y J. Piaget:

- a) Ambos consideran la cognición desde una perspectiva evolutiva, pero mientras que Marx entiende el desarrollo en un sentido histórico, Piaget lo contempla desde una perspectiva ontogenética.
- b) Siguiendo la aclaración del concepto de ‘praxis’ realizada por Bernstein (1971), Buss sostiene que Marx y Piaget –si bien coinciden en otorgar primacía a la práctica- se mueven en niveles de análisis diferentes. Marx contempla la praxis como acción que se lleva a cabo en un contexto político o ético y al pensamiento como la teoría emergente de esta praxis; por su parte, Piaget entiende la práctica como acción física de manipulación o control del mundo real y al pensamiento le da el sentido de operación mental (acción encubierta) (Buss, 1977 págs. 120-121).
- c) Tanto Piaget como Marx mantienen una actitud crítica hacia la filosofía y ambos coinciden en la idea de que el pensamiento filosófico está íntimamente ligado a factores sociales subyacentes (cfr. Piaget 1971 pág. 15 citado en Buss, 1977 pág. 120). Ahora bien, mientras que para Marx la consecuencia de lo anterior es la apelación a una actividad transformadora que supere a la filosofía por una parte, y por otra, la asunción del relativismo o el determinismo infraestructural de las formas de conciencia histórica, Piaget se entregará a la elaboración de una epistemología científica y a la búsqueda de principios generales científicos y ahistóricos del desarrollo psicosocial humano.
- d) Según Buss (1977), Marx se ocupa de los contenidos de la cognición, Piaget de la forma de la cognición. Ambos coinciden en su intento de ir más allá de la realidad aparente y buscar las estructuras subyacentes a lo cognitivo.
- e) Piaget y Marx mantienen una visión del organismo como ser activo en interacción dialéctica con su entorno.
- f) Para Buss (1977) la teoría marxiana tendría potencia para explicar la emergencia de distintos tipos de conocimiento en el curso de la historia, mientras que la teoría piagetiana se circunscribiría al análisis de un tipo de pensamiento –formal, científico, abstracto- característico de un momento históricamente determinado y su ontogénesis en el sujeto.

La tesis del relativismo sociopsicológico en el conocimiento: apoyo empírico.

2 .1. Introducción.

El punto de encuentro entre Marx y Wittgenstein lo hemos situado en la idea de que juegos de lenguaje remiten a una forma de vida, lo cual si Wittgenstein entiende en un sentido naturalista, nosotros –incorporando a Marx- vamos a tomar en un sentido sociopsicológico.

El enlace entre lenguaje y actividad es en la teoría wittgensteiniana una condición necesaria para el establecimiento del significado; se trata de un requisito gramatical. Llega ahora el momento de analizar el sentido en que decimos que el juego de lenguaje *remite* a la forma de vida *social*, considerando que ésta es una afirmación de naturaleza empírica. Como tal, se dice en el marco gramatical del juego de lenguaje wittgensteiniano-marxiano, pero los mecanismos que enlazan pensamiento, lenguaje y vida han de buscarse en una ciencia sociopsicológica.

Nuestra propuesta es que tal respaldo empírico puede encontrarse en la obra de psicólogos como Jean Piaget, Lev S. Vygotsky y en la línea de investigación sociolingüística de Basil Bernstein y sus continuadores, autores todos que explícitamente reconocen que sus elaboraciones teóricas están en deuda con el pensamiento marxiano. Además, podemos añadir, sus estudios se ajustan a la conceptualización pragmática del lenguaje defendida por Wittgenstein. Básicamente, los autores que vamos a presentar como apoyo empírico coincidirían –con mayor o menor énfasis- en las siguientes afirmaciones:

- 1) El lenguaje es una herramienta social, lo cual viene a recoger dos importantes tesis wittgensteinianas, la que afirma que todo lenguaje es primaria y necesariamente una realidad pública y la que sostiene que el juego de lenguaje es, ante todo, una praxis.

- 2) Existe una estrecha vinculación entre lenguaje y lo que denominamos como actividad cognitiva.
- 3) En los juegos de lenguaje aparecen entretejidos los aspectos psicosociales y cognoscitivos. Así, estos enfoques sociopsicológicos del conocimiento no parten del individuo aislado, sino de aquella realidad que –empleando la terminología wittgensteiniana- podríamos decir que constituye nuestra forma de vida: el hecho de ser una especie lingüística y social. En la línea de razonamiento que siguen Piaget, Vygotsky y Bernstein grupo social, pautas comunicativas/lingüísticas y desarrollo cognoscitivo aparecen entrelazadas, de tal forma que el desarrollo individual en sus más variados ámbitos requiere y se ve influido por el contexto psicosocial en que la persona se desenvuelve.

A ello añadiremos una aportación a propósito de la relación entre juegos de lenguaje y forma de vida en el ámbito del conocimiento científico. En este caso, de la mano de Tony Becher (1987, 2001) analizaremos la relación entre los “juegos de lenguaje” de diferentes disciplinas y la “forma de vida” de los miembros de las diferentes comunidades científicas.

2.2. Los Estudios Sociológicos de Jean Piaget.

La dimensión social de la obra piagetiana, como ya hemos avanzado, es desconocida generalmente en el ámbito psicológico (Apostel, 1986; Kitchener, 1991). Es en la obra *Estudios Sociológicos* –en realidad una recopilación de artículos de Piaget - donde este carácter social se hace más patente. Señalaremos tres temáticas que están presentes en estos Estudios: primera, y desde una perspectiva ‘micro’, la existencia de una dialéctica entre individuo y sociedad en lo referente a la estructuración de las operaciones cognoscitivas, dialéctica que también está presente en el intercambio proposicional (2.2.1); en segundo lugar, y desde una perspectiva ‘macro’ atenderemos a la conceptualización que el psicólogo suizo lleva a cabo del pensamiento colectivo (2.2.2); y finalmente, relacionando aspectos ‘macro’ y ‘micro’ sociológicos, presentaremos algunos estudios –de corte piagetiano- a propósito de la relación entre desarrollo cognitivo y cultura (2.2.3).

2.2.1. La dialéctica entre lo individual y lo social en la estructura de las operaciones y del intercambio cognoscitivo.

En la teoría piagetiana, una operación se define como una acción internalizada, reversible –tiene propiedades como la inversión y la compensación-, que implica invarianza o conservación, y que forma estructuras –esto es, sistemas en los que se integra con otras operaciones.

Como ya es sabido, Piaget diferenciará operaciones concretas y formales, siendo en estas últimas el pensamiento independiente de la acción inmediata. La lógica proposicional no es para Piaget sino un agrupamiento¹⁸⁹ de estas operaciones formales. Diacrónicamente, emerge de acción, no contemplándose en su teoría como algo de

¹⁸⁹ Detengámonos en señalar las condiciones que definen a los agrupamientos:

1. La composición de dos operaciones del conjunto tiene como resultado una operación del conjunto.
2. Reversibilidad: la operación “+A” tiene una operación inversa “-A”
3. Propiedad asociativa de las operaciones: $+ A + (A' + B') = (A + A') + B'$
4. Identidad de los objetos del pensamiento: la composición de una operación con su inversa da lugar a una “operación idéntica” general ($+ A - A = 0$)
5. En el agrupamiento lógico –no así en el matemático- la composición de una operación consigo misma da lugar a esa misma operación. Es el caso de los “idénticos especiales” o “tautologías” ($A + A = A$)

naturaleza apriorística, subjetiva, ni transcendental; sincrónicamente, la lógica es inmanente tanto a la operación individual como a la co-operación social.

La cooperación social es para el psicólogo suizo un sistema de acciones interindividuales que conforman un agrupamiento y que están regidas por las leyes de la equilibración. Co-operar es operar conjuntamente, esto es, un agrupamiento de acciones operatorias individuales que, a su vez, son acciones que cumplen con los requisitos del agrupamiento. Puede decirse así que, en la teoría piagetiana, el mismo principio opera en el nivel psicológico individual y en el nivel social (Kitchener, 1996) y que entre la cooperación y las operaciones de que se compone ésta existe una relación dialéctica (no hay cooperación sin la aparición de operaciones individuales, pero a su vez el surgimiento de tales operaciones individuales es sólo posible en un marco de interacción cooperativa).

“Es suficiente determinar en un nivel dado la forma precisa de los intercambios entre los individuos para darse cuenta de que estas interacciones están ellas mismas constituidas por acciones y que la cooperación consiste a su vez en un sistema de operaciones, de tal manera que las actividades que el sujeto ejerce sobre los objetos y las actividades de los sujetos cuando actúan unos sobre otros se reducen en realidad a un solo e idéntico sistema de conjunto, en el cual el aspecto social y el aspecto lógico son inseparables tanto en la forma como en el contenido” (Piaget, J. 1983 pág. 101).

El intercambio proposicional es, desde la óptica piagetiana, conducta social cooperativa, en la que se intercambian proposiciones. Aquí también tal intercambio tiene una dimensión social y una individual, y, de la misma manera, ambas están regidas por las mismas leyes de agrupamiento y equilibrio anteriormente mencionadas. Esto es, la producción de una proposición es una operación ejecutada por cada individuo, operación que ha de reunir las condiciones de un agrupamiento, y a la vez, el conjunto de estas operaciones intercambiadas (la co-operación) es también un agrupamiento. Como afirma Piaget,

Así el mismo intercambio de proposiciones constituye una lógica, ya que lleva consigo el agrupamiento de las proposiciones intercambiadas: un agrupamiento propio de cada participante, en función de sus intercambios con el otro, y un agrupamiento general debido a las correspondencias, a las reciprocidades o a las complementariedades de sus agrupamientos solidarios. El intercambio como tal constituye por lo tanto una lógica que converge con la lógica de las proposiciones individuales (Piaget, 1983 pág. 110).

Ahora bien, cabría preguntarse –y así lo hace Piaget- si esta lógica es primariamente social o individual. Se distinguen así dos tesis. La posición individualista mantiene la primacía de la lógica, que facilitaría luego la cooperación. La tesis

sociológica, inversamente, sostiene que son las relaciones sociales el origen de la lógica. Piaget considera insuficientes ambas posiciones y va a considerar de forma dialéctica las relaciones entre las operaciones lógicas individuales y la lógica inmanente a la cooperación social. La tesis individualista falla porque –según Piaget- la lógica se elabora en las acciones cooperativas, no antes; mientras que el error de la tesis sociológica estriba en que no toda relación social produce pensamiento lógico, sino que la forma de la interacción social ha de poseer ya una estructura de agrupamiento y equilibrio, esto es una lógica. El individuo por sí solo no puede llegar a adquirir la conservación ni la reversibilidad completas, es la reciprocidad la que permite este logro, reciprocidad que a su vez requiere de un lenguaje común y de una escala común de definiciones. Por otra parte, la reciprocidad es sólo posible entre individuos que ya han adquirido la conservación y la reversibilidad, esto es, que son capaces de pensamiento equilibrado.

En una palabra, de cualquier forma que se vuelva la cuestión, las funciones individuales y las funciones colectivas se necesitan mutuamente en la explicación de las condiciones necesarias para el equilibrio lógico (Piaget, 1983 pág. 111).

De especial interés nos resulta el análisis que Piaget realiza sobre el intercambio intelectual, análisis en el que el psicólogo suizo examina la lógica de la cooperación intelectual, así como sus posibles desequilibrios. En un intercambio proposicional pueden diferenciarse cuatro momentos:

1. Un sujeto x enuncia una proposición $r(x)$, que puede ser verdadera o falsa, o acercarse con grados a la verdad/ falsedad.
2. Un sujeto x' puede estar de acuerdo o no con el valor de la proposición $r(x)$, grado de acuerdo que simbolizaremos mediante $s(x')$
3. A su vez x' conservará o no en el futuro su acuerdo o desacuerdo con la proposición de x [momento que simbolizamos mediante $t(x')$]
4. El propio sujeto x en el futuro podrá conservar o no la validez de la proposición inicial [simbolizado por $v(x)$]

El intercambio puede simbolizarse con la siguiente serie:

$$r(x) \rightarrow s(x') \rightarrow t(x') \rightarrow v(x)$$

Seriación que continúa cuando el sujeto x' emite una nueva proposición $[r(x')]$ en respuesta al intercambio anterior, ante la cual ahora x manifestará su acuerdo o desacuerdo:

$$v(x) \rightarrow t(x') \rightarrow r(x') \rightarrow s(x)$$

Para que exista un intercambio intelectual que sea equilibrado¹⁹⁰ han de darse las siguientes condiciones:

1. La existencia de una escala común de valores intelectuales, que pueda ser expresada mediante un sistema de signos compartidos y unívocos. Esto implica tres puntos:
 - a) Existencia de un lenguaje.
 - b) Existencia de un sistema de nociones definidas.
 - c) Existencia de proposiciones fundamentales, admitidas convencionalmente y que puedan ser decisivas en caso de discusión y que relacionen las nociones de 'b)
2. Han de darse dos equivalencias:

$$A) [r(x) = s(x')] + [s(x') = t(x')] + [t(x') = v(x)] = [r(x) = v(x)]$$

donde,

- $[r(x) = s(x')]$ expresa la posibilidad de acuerdo entre el valor de la proposición emitida por x y el valor que x' le reconoce.
- $[s(x') = t(x')]$ implica la conservación en el futuro del valor reconocido por x' para la proposición de x , esto es, la ausencia de contradicción posterior.
- $[t(x') = v(x)]$ expresa la condición de que x conserve también en el futuro el valor de la proposición.
- Los valores así conservados permiten afirmar que $[r(x) = v(x)]$, cosa que sólo es posible gracias a la existencia de reglas.

¹⁹⁰ Obsérvese que los requisitos que Piaget contempla a propósito del intercambio equilibrado van en la misma línea que algunas de las tesis defendidas por Wittgenstein: necesidad de lenguaje común, acuerdos intersubjetivos, seguimiento repetido y social de pautas de comportamiento (reglas)...

$$B) [v(x) = t(x')] + [t(x') = r(x')] + [r(x') = s(x)] = [v(x) = s(x)]$$

donde,

- $[v(x) = t(x')]$ supone que el sujeto x' reconoce en ocasiones futuras el valor conservado $v(x)$
- $[t(x') = r(x')]$ en las formulaciones proposicionales que el sujeto x' realice, $[r(x')]$, aplicará el valor conservado $[t(x')]$
- $[r(x') = s(x)]$ expresa la posibilidad de acuerdo de x $[s(x)]$ con la proposición emitida por x' $[r(x')]$
- $[v(x) = s(x)]$ simboliza el acuerdo entre el valor conservado $[v(x)]$ de una proposición anteriormente emitida por x y el valor actual $[s(x)]$ que x da a una proposición emitida por x' $[r(x')]$ y que x' ha formulado reconociendo $[t(x')]$ el valor $v(x)$.

3. Ha de existir reversibilidad, esto es, la posibilidad de invertir el orden de ambas series: $[r(x) = s(x') = t(x') = v(x)] \rightarrow [v(x) = t(x') = r(x') = s(x)]$; y ha de existir reciprocidad, que supone la aplicación de las mismas condiciones de x respecto de x' y de x' respecto de x : $r(x) = r(x')$, $s(x) = s(x')$, etc.

Se trata, en suma, de la posibilidad de retomar en cualquier momento los valores de validez anteriormente reconocidos, tanto de una dirección a otra, como de un interactuante a otro.

En conclusión, podemos decir que un intercambio intelectual equilibrado se compromete con tres principios: la identidad de las proposiciones -tanto en momentos futuros como para todos los sujetos que participan en la interacción-, la no contradicción en el valor de las proposiciones reconocidas como verdaderas o falsas -conservación de su valor- y la reversibilidad operatoria. Así, se pone de manifiesto la idea piagetiana de que la propia interacción se ve sometida a unas reglas de racionalidad.

Piaget (1983) identifica dos formas de intercambio intelectual en desequilibrio: la debida al egocentrismo y la causada por el constreñimiento autoritario.

Como es conocido, el egocentrismo tiene como característica definitoria la falta de adopción de la perspectiva ajena, que imposibilita la coordinación de acciones y puntos de vista. Revisemos como quedan, bajo tales circunstancias, las premisas que hemos señalado como condiciones para el equilibrio. El individuo egocentrado se

mueve en el terreno de subjetivo, imposibilitando así el establecimiento de una escala de valoraciones compartida con otros; tal subjetivismo lleva a la arbitrariedad en el pensamiento, que es un pensamiento anómico, lo cual indica que no se cumple con el requisito de la conservación de valores proposicionales anteriores puesto que el pensamiento no está regulado; finalmente, la ausencia de perspectiva social va unida a la ausencia de reciprocidad.

En el caso del constreñimiento autoritario, tampoco se cumplen los requisitos del intercambio equilibrado. En primer lugar, la escala común de valores sí está presente pero se asume no mediante acuerdo sino de forma obligada. A partir de ahí, este argumento con base en la autoridad nos está indicando ya la ausencia de reciprocidad – no existe una obligación mutua, sino unidireccional- y también de conservación –el “falso equilibrio” alcanzado en los acuerdos obligados sólo se mantiene, de nuevo, por constreñimiento externo.

El estado de intercambio equilibrado define en la teoría piagetiana la racionalidad intelectual, que se corresponde con una situación social de autonomía, igualdad, reciprocidad, en suma, de cooperación. Contrariamente, el pensamiento dogmático, caracterizado por verdades no justificadas racionalmente sino mediante el argumento de autoridad, aparece allí donde existe una relación de intercambio desigual, que obliga a asumir tales dogmas de forma heterónoma. Finalmente, las formas de pensamiento en las que predominan la anomia y la arbitrariedad caracterizan aquellas formas de acción egocentrada en las que no existen normas intersubjetivas establecidas, donde el individuo actúa en función de sí mismo sin considerar la perspectiva de otros individuos.

También en los *Estudios Sociológicos* (Piaget, 1983), encontramos la formulación piagetiana del criterio de verdad –formal o experimental- como reconocimiento o acuerdo colectivo. Ahora bien, como Piaget se apresta a precisar, no todo acuerdo genera ‘verdad’, sino tan sólo aquel al que se llega gracias al empleo de herramientas comunes de pensamiento, esto es, operando conforme a reglas intersubjetivas¹⁹¹.

La vinculación entre lo social y lo individual queda también patente en el pensamiento piagetiano cuando nuestro autor contempla las cosas desde una perspectiva diacrónica. Recordemos que Piaget habla de cuatro estadios de desarrollo: sensorio-

¹⁹¹ Obsérvese que, nuevamente, esto va en la misma línea que lo dicho por Wittgenstein a propósito del discurso veritativo (véase el apartado de esta investigación dedicado al “conocimiento proposicional”).

motriz, preoperatorio, operatorio concreto y operatorio formal. Dos ideas han señalarse aquí: a) la lógica es la forma de equilibrio terminal de las acciones, en una línea de desarrollo que va de la acción inmediata, egocentrada e irreversible a la operación desvinculada de lo concreto, la reversibilidad y el descentramiento; y b) el desarrollo social y el cognitivo van a la par.

En una palabra, cada progreso lógico equivale, de manera indisociable, a un progreso en la socialización del pensamiento. ¿Hay que decir entonces que el niño se hace capaz de operaciones racionales porque su desarrollo social le vuelve apto para la cooperación, o hay que admitir por el contrario, que son sus adquisiciones lógicas individuales las que le permiten comprender a los otros y le conducen así a la cooperación? (Piaget, 1983 pág. 98).

El análisis del desarrollo individual del pensamiento lleva a la constatación esencial de que las operaciones del espíritu derivan de la acción y de los mecanismos sensorio-motores, pero exigen además, para constituirse, una descentración gradual respecto a las formas iniciales de representación que son egocéntricas (Piaget, 1983 pág. 76).

(...) hay que concebir el desarrollo de la lógica como un paso progresivo de la acción, efectiva e irreversible, a la operación o acción virtual y reversible (Piaget, 1983 pág. 177).

Puesto que los dos tipos de progreso [lógico y social] van exactamente a la par (...) decimos que constituyen los dos aspectos indisociables de una sola y misma realidad, al mismo tiempo social e individual (Piaget, 1983 pág. 181).

En la teoría piagetiana se mantiene la existencia de un isomorfismo entre las formas de pensamiento individual y colectivo, tanto en lo referente a la perspectiva diacrónica como a la sincrónica. Si hasta el momento hemos tomado un punto de vista claramente psicosocial, comentaremos ahora algunas de las ideas que Piaget elabora a propósito del pensamiento colectivo.

2.2.2. El pensamiento colectivo.

En la perspectiva diacrónica, Piaget sostiene que el proceso de desarrollo histórico del pensamiento colectivo –similarmente al desarrollo individual- va desde la acción a lo operatorio. Así, de la técnica –acción eficaz pero ligada a lo concreto- se pasa a la ideología –de carácter sociocéntrico- y de ésta al pensamiento científico –centrado en la comprensión de las relaciones que se dan en la realidad objetiva¹⁹². En la ideología, la sociedad –con sus aspiraciones y conflictos- está en el centro de toda

¹⁹² Piaget, como ya hemos avanzado, diferencia la postura de Comte y Durkheim de la de Marx, mostrando su preferencia por éste último. Si en las teorías de estos dos sociólogos franceses se contempla la ciencia como una prolongación del pensamiento sociomórfico, K. Marx en su crítica de la ideología va a desenmascarar los aspectos sociocéntricos de ésta y la distinguirá del pensamiento científico de carácter objetivo. Asimismo, Marx pondrá en relación los aspectos técnicos de una sociedad con los ideológicos y científicos, en su formulación del materialismo histórico.

elaboración cognitiva; el pensamiento ideológico tiene las características del pensamiento simbólico, en este caso, del simbolismo colectivo, que se manifiesta en especulaciones cosmogónicas, teológicas, políticas, metafísicas, etc. y que explica los fenómenos mediante formulaciones mágicas, animistas, sobrenaturales, atendiendo a fuerzas ocultas, etc. El pensamiento científico, como corresponde a su carácter operatorio, ha salido ya del sociocentrismo y se orienta a la comprensión de relaciones que son objetivas y no se confunden con la colectividad cognoscente, explicando los fenómenos atendiendo a sus causas y formulando leyes racionales. Así, en la teoría piagetiana, el conocimiento objetivo se contempla, tanto en el pensamiento del individuo como en el de la sociedad, como la meta que se alcanza tras un proceso de descentramiento del sujeto –individual o social en cada caso- cognoscente.

En las reflexiones que Piaget realiza a propósito del pensamiento colectivo contemplado desde una perspectiva sincrónica, nuestro autor se va a centrar en diferenciar la formación social cooperativa del intercambio social de tipo *laissez-faire*, que asimila a la doctrina del liberalismo clásico. Tal ideología del individualismo, en la que se propugna la mínima normatividad, pone en riesgo continuamente el equilibrio cooperativo. Así, el egocentrismo puede hacer peligrar la condición de des-centramiento -separación del punto de vista propio y ajeno- necesaria para el intercambio cooperativo, mientras que otra condición –la autonomía de los interactuantes- se ve amenazada por la posibilidad de constreñimiento. Todo ello lleva a la idea de que la acción conjunta equilibrada, autónoma, igualitaria, etc. sólo es posible si se da la existencia de un sistema normativo que sea aceptado por el conjunto de miembros de la sociedad como reglas válidas del juego social.

2.2.3. Cultura y desarrollo cognoscitivo.

Queda aún por tratar el tema de la relación entre la ‘forma de vida’ interpretada en un sentido sociológico y el desarrollo psicosocial tal y como se entiende desde la perspectiva piagetiana.

En un estudio ya clásico, Greenfield y Bruner (1966) han investigado las relaciones entre cultura y desarrollo cognitivo; concretamente, han diferenciado entre culturas orientadas a lo colectivo y culturas orientadas a valores individuales y han establecido la influencia que estos distintos sistemas de valores tienen sobre aspectos cognitivos como la formación de conceptos o la conservación, en un sentido piagetiano.

Las aportaciones de Greenfield y Bruner (1966) se basan en las investigaciones realizadas por Greenfield entre 1963-1964 en Senegal con miembros de la etnia Wolof, ejemplo de cultura de subsistencia tradicional. La tesis que defienden estos autores es la existencia de un sesgo occidentalista en los estadios de desarrollo que Piaget ha propuesto, y que, por consiguiente, estos estadios son diferentes en culturas distintas a la nuestra. Concretamente, Greenfield y Bruner (1966) ponen de manifiesto que el egocentrismo preoperatorio es un estadio dependiente de la cultura.

Recordemos los conceptos piagetianos de realismo y animismo, que se supone aparecen universalmente en el pensamiento infantil del período preoperatorio, y que constituyen una manifestación del egocentrismo propio de este estadio, la confusión entre el sujeto y el mundo que le rodea. Con el término ‘realismo’ se designa en la teoría evolutiva piagetiana el hecho de que niño en fase preoperatoria no es capaz de diferenciar entre su pensamiento y los hechos, el lenguaje y el mundo, la palabra y la cosa, siendo así que sujeto y mundo constituyen una suerte de unidad. El ‘animismo’, por su parte, consiste en la atribución de características propias de seres animados a objetos inanimados.

Según las investigaciones de Greenfield y Bruner¹⁹³ (1966), el animismo no se desarrolla si no existe la facilitación social de la orientación a valores individuales. Sin tal orientación cultural individualizante, el niño no llega a conocer sus características psicológicas propias, ni las diferenciará del mundo físico. Bajo tal condición, la atribución de propiedades psicológicas a objetos inanimados se dificulta. De este modo, en las culturas orientadas a valores colectivos la tendencia será a manifestar el tipo de egocentrismo ‘realista’ –al enfatizarse la unidad entre la persona y el mundo- más que el ‘animista’ –que requiere de cierto grado de individuación.

Igualmente ocurre respecto de otras manifestaciones preoperatorias del egocentrismo, el ‘egocentrismo artificialista’, que se define como la creencia en que todas las cosas están hechas por el hombre mediante su acción material, y para el

¹⁹³ Las aportaciones de estos autores al ámbito de la psicología trans-cultural referente a los aspectos cognitivos y al aprendizaje llegan hasta nuestros días. En un reciente artículo, Greenfield, Maynard, y Childs, (2000) han analizado las implicaciones que la transición de una economía tradicional agrícola a una economía de mercado tiene para el aprendizaje y el desarrollo. Su estudio se realizó entre miembros de dos generaciones de una comunidad maya Zinacanteca de Chiapas (México). En el intervalo de tiempo que separa a una generación de la otra la actividad económica textil –a la cual se dedicaban los miembros de esta comunidad- se hizo más compleja, pasándose de pequeñas existencias de patrones definidos a una gran variedad de patrones y una mayor innovación. En correspondencia, el aprendizaje de la actividad textil pasó de un estilo de aprendizaje más interdependiente a uno más independiente y la representación cognitiva de los patrones textiles se hizo menos detallada y más abstracta.

hombre (finalismo). Según Greenfield y Bruner (1966) en las sociedades industriales, dada su orientación a valores individualistas, se favorecería esta forma de egocentrismo. Estos autores citan en su apoyo el estudio de Olver y Hornsby (1966) en Estados Unidos –paradigma de la sociedad industrial- y el de Reich (1966) entre niños esquimales de Alaska –cultura de subsistencia en la que se tiende a la supresión de actitudes individualistas (Cf. Greenfield y Bruner, 1966). Se observa que los niños americanos tienen una mayor tendencia que los niños esquimales a organizar cognitivamente los objetos del mundo en función de la relación que tienen con ellos.

Asociada al realismo egocéntrico, el fenómeno de la ‘causación mágica’ también es observado en los experimentos realizados entre los Wolof (Greenfield y Bruner, 1966). Tal establecimiento egocéntrico de la causalidad se hace sólo posible allí donde no se contempla una separación entre los órdenes ontológicos subjetivo/social y físico, esto es, donde lo físico y lo humano se sitúa en el mismo plano. Inversamente, para el sujeto occidental el modo de establecer causas del sujeto Wolof es ‘mágico’ porque en nuestra cultura partimos de una ontología dualista que separa mecanismos físicos y mecanismos sociales. Nuevamente, la explicación aportada por Greenfield y Bruner (1966) para este hecho se basa en que las culturas de subsistencia fomentan la creencia en la ausencia de control humano sobre el mundo inanimado; de este modo, el sujeto carente de dominio personal sobre el mundo desarrollará una menor capacidad de auto-diferenciación, y consiguientemente es más probable que desarrolle una orientación a valores colectivos y al realismo en el que hechos físicos y cognitivo-sociales aparecen en el mismo nivel.

Ahora bien, cabría plantear la cuestión de cómo una sociedad llega a estar orientada a lo colectivo o a lo individual, en primer lugar, y en segundo lugar, la cuestión de cómo tales sistemas de valores llegan a ser incorporados en el desarrollo evolutivo del niño. Respecto de la primera cuestión, Greenfield y Bruner (1966) plantean una explicación en términos del modo de vida en una cultura u otra: las culturas de subsistencia desempeñan formas de actividad económica que requieren de la acción grupal y consiguientemente se suprimirán las actitudes individualistas. Respecto de la segunda cuestión, el factor determinante es la socialización. La interpretación que los adultos hacen de la conducta del niño es fundamental para que éste desarrolle una orientación a lo colectivo o a lo individual. Así, si las acciones del niño son interpretadas en términos de actividad física sobre el mundo, tendremos como consecuencia que el niño además asume que su acción es individual –el resto de la gente

no interviene- y que existe una separación entre su propia subjetividad, lo social y las leyes del mundo físico. Contrariamente, si los adultos dan un sentido social a la acción del niño, éste desarrollará una orientación en la que él queda indiferenciado de su grupo y en la que –además- lo social y lo físico se sitúan en el mismo plano. Las prácticas sociales de estimulación o de supresión de las actividades de dominio del mundo físico y el favorecer o no actitudes, deseos, intenciones, motivos, etc. personales serán determinantes en el desarrollo de orientaciones hacia lo individual o hacia lo colectivo (Greenfield y Bruner, 1966).

En un artículo publicado en 1975, Buck-Morss establece la presencia de diferencias interculturales en los resultados obtenidos en tests basados en las formulaciones piagetianas sobre el razonamiento, asociándose tales diferencias a desigualdades subyacentes en determinadas variables socioeconómicas. Buck-Morss (1975) interpretó esto desde una perspectiva marxiana, ofreciendo dos principios explicativos. Siguiendo a Lukacs (cf. Lukacs, 1971) afirmó que las diferencias encontradas eran la expresión de la diferente realidad social en que se encontraban los sujetos, concretamente, eran expresión del distinto grado de desarrollo del modelo occidental industrial capitalista. Así, el pensamiento abstracto formal reflejaba la abstracción inmanente a la estructura de mercado del capitalismo industrial. Por otra parte, el distinto grado de conciencia que distintos grupos sociales tienen sobre su participación en el cambio social, genera diferencias en el pensamiento abstracto, siendo en los estratos inferiores donde existe menor facilitación de la adquisición de operaciones manipulativas, de transformación y de razonamiento formal en general.

Buss (1977) sometió a crítica el marco interpretativo en el que movía Buck-Morss (1975), en lo referente a la relación entre capitalismo industrial y pensamiento abstracto, puesto que –al fin y al cabo- en los países de economía comunista también los sujetos adquirirían y realizaban operaciones lógicas, formales, abstractas, etc. Su reinterpretación bebe de las fuentes de los teóricos neomarxistas de la escuela de Frankfurt, centrando su foco de atención en la idea del ‘dominio de la naturaleza’ (y del hombre por el hombre en este proceso de control). Así, el pensamiento formal abstracto estaría en correspondencia con un estadio largamente evolucionado de dominio sobre la naturaleza.

2.3. Vygotsky: pensamiento, lenguaje y cultura.

Ya hemos avanzado que la obra del psicólogo soviético L. S. Vygotsky es la que tal vez más genuinamente representa el desarrollo de las tesis sociopsicológicas que sobre el lenguaje y el pensamiento Marx tan sólo esbozó. Pero la aportación de Vygotsky no es sólo compatible con las premisas marxianas, sino que en opinión de Toulmin (1982) –quien denominó al soviético como el “Mozart” de la Psicología (Toulmin, 1978)- también la línea teórico-empírica que él inaugura sería fácilmente vinculable al trabajo de la filosofía analítica. Éstas apreciaciones se reflejan claramente en los tres temas que vamos a abordar: el carácter social y activo que la conciencia toma en las conceptualizaciones vygotkianas (2.3.1), las relaciones que se establecen entre el pensamiento y el lenguaje (2.3.2), y finalmente, la temática de la variabilidad transcultural en el pensamiento –una vez la idea del relativismo sociopsicológico- (2.3.3).

2.3.1. La conciencia en la teoría vygotkiana: caracter social y activo.

Vygostky, como corresponde a su intento de elaborar una síntesis entre los enfoques reduccionistas (fisiologicistas, conductistas) e idealistas de su época, tratará de introducir la conciencia como objeto de investigación para la Psicología (Wertsch, 1988), Psicología que tendrá –como ya hemos avanzado- un carácter objetivo y explicativo. En línea similar, Rivière (1994 pág. 29) afirma que el tema de la génesis social de la conciencia se convertiría en el núcleo de la psicología de Vygotsky. No obstante, como señala Wertsch (1988), el tratamiento del tema de la conciencia se halla disperso en su obra, y Vygotsky no elaboró monografías extensas sobre el concepto. Podemos rastrear así en sus obras, algunas de las características que Vygotsky predica de la conciencia:

- En sus primeros escritos, Vygotsky contempla la conciencia como “sistema de transmisión de reflejos” (Rivière, A. 1994). Su elaboración aquí está próxima a la reflexología de Bekhterev, pero la irá abandonando progresivamente. Ya en octubre de 1924 en el artículo titulado *La Conciencia como problema de la*

Psicología de la Conducta, Vygotsky va a considerar que la conciencia es, tanto en su origen como en su estructura, social.

Somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los otros; y de modo análogo, somos conscientes de los otros porque en nuestra relación con nosotros mismos somos iguales que los otros en su relación con nosotros. Soy consciente de mí mismo sólo en la medida en que soy como otro para mí mismo (...) (Vygotsky, 1925 págs. 19-20)

Por lo tanto, una consecuencia directa de esta hipótesis será la “sociologización” de toda la conciencia, el reconocimiento de que el momento social de la conciencia es primario en tiempo y en hecho. El aspecto individual de la conciencia es conctruido como derivado y secundario, basado en el social y exactamente acorde con su modelo. (Vygotsky, 1925 pág. 20)

(...) [la] conciencia es, como si dijéramos, contacto social con uno mismo (...) (Vygotsky, 1925 pág. 20)

- En la obra vygotkiana se contempla la conciencia como “reflejo subjetivo de la realidad material a través de la materia animada” (Wertsch, 1988 pág. 196). Claramente Vygotsky recibe en este punto influencias de la teoría del reflejo de Lenin (1974b). Y como en dicha teoría se pone de manifiesto, el reflejo no debe concebirse de una manera pasiva, en el sentido de reflejo especular. En la concepción leniniana el reflejo se entiende como algo de carácter activo, implicado en la recepción de información, la elaboración de representaciones de la realidad y la transformación activa de dicha realidad. La conciencia tiene pues, en Vygotsky, un carácter activo. Dada la estructura semiótica y semántica de la conciencia, el reflejo de lo real se ve mediado por las herramientas categoriales, conceptuales, etc.
- Vygotsky contempla la conciencia como “la organización observable objetivamente del comportamiento que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales” (Wertsch, 1988 págs. 195-196). Tal conceptualización resultará, en la teoría vygotkiana, en una concepción jerarquizada de lo psíquico. La conciencia ocupa el nivel más alto de la jerarquía, y consta de dos subcomponentes: intelectual y afectivo. El siguiente nivel en lo intelectual lo ocupan las funciones psicológicas superiores (memoria, atención, pensamiento, percepción), funciones a las que Vygotsky más se dedicó en sus investigaciones. Dos ideas son claves respecto al principio organizativo de la conciencia:

- Ü Los subcomponentes de cada nivel se hallan en interrelación funcional, y contemplarlos así es la mejor manera de dar cuenta del componente correspondiente.
- Ü La organización es dinámica, dialéctica. Las interconexiones entre subcomponentes cambian y esto provoca cambios en la conciencia y en cada subcomponente individual.

“La verdadera esencia del desarrollo se halla en el cambio de la estructura interfuncional de la conciencia” (Vygotsky, 1934 pág. 22 , citado en Rivière, 1994 pág. 83)

En suma, desde la concepción vygotskiana, la conciencia es una unidad funcional, tiene un carácter activo al reflejar lo real y es social en su origen y estructura¹⁹⁴.

¹⁹⁴ G. H. Mead (1974), autor con el que se inicia el Interaccionismo Simbólico, también sitúa el origen de la conciencia en lo social: para él, el pensamiento – obsérvese el paralelismo con Vygotsky- “es simplemente la interiorización de este proceso social” (Mead, 1974 pág. 47).

También la auto-conciencia tiene para Mead (1974) un marcado carácter social. Se llega a ser un sí-mismo cuando se toma conciencia de uno como objeto social, en suma, cuando el individuo es capaz de verse a sí como lo ven los otros, para lo cual es imprescindible adoptar su perspectiva.

“El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo al cual pertenece. Porque entra en su propia experiencia como persona o individuo, no directa o inmediatamente, no convirtiéndose en sujeto de sí mismo, sino sólo en la medida en que se convierte primeramente en objeto para sí del mismo modo que otros individuos son objetos para él o en su experiencia, y se convierte en objeto para sí sólo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados” (Mead 1974, pág. 170).

Tres son los mecanismos a través de los cuales el sujeto llega a adoptar la perspectiva del otro, y a constituirse de este modo en un sí-mismo: el uso del lenguaje, el juego y el desempeño de roles.

Desde la perspectiva de Mead, el lenguaje tiene un carácter pragmático, siendo su finalidad la coordinación de acciones interpersonales. La posibilidad de toda comunicación simbólica reside en el hecho de que emisor y receptor compartan un código común de significados, que sean entendidos de igual forma por ambos. De este modo, la interacción lingüística se constituye en un sofisticado juego de anticipación por parte del emisor de la reacción que su mensaje va a producir en el receptor. Al tratarse el lenguaje de un código compartido, el emisor puede inferir que su mensaje provocará en su interlocutor una respuesta similar a la que tal mensaje provocaría en él mismo si ambos intercambiasen sus respectivos papeles de hablante y oyente. De este modo, gracias al juego anticipatorio de la comunicación, el sujeto toma conciencia de la perspectiva desde la cual le contemplan otros sujetos y llega a verse como un objeto para sí mismo.

El establecimiento y desempeño de roles constituye otra forma de coordinación de la interacción social, que igualmente va a propiciar la aparición de la auto-conciencia en el sujeto. La tipificación de los individuos y sus conductas, el hecho de que exista un código de conducta compartido, posibilita que cada uno de los participantes del intercambio social sepa qué conducta cabe esperar del otro, cómo debe interpretarla y cuál es la respuesta adecuada a dicho comportamiento, esto es, permite la coordinación.

2.3.2. *Pensamiento y Lenguaje.*

Comencemos este apartado con una cita de Lev Vygotsky:

“el pensamiento y el habla han resultado ser la clave para la comprensión de la naturaleza de la conciencia humana” (Vygotsky, 1934 pág. 318, citado en Wertsch, 1988 pág. 203)

Para Vygotsky, ni pensamiento y lenguaje se identifican, ni tampoco discurren independientemente uno del otro. Pensamiento y lenguaje son diferentes: mientras que el pensamiento es inarticulado -está completo desde el momento en se tiene- el lenguaje es articulado, formado por unidades separadas (las palabras) y de emisión secuencial, de modo que puede decirse que el habla invierte un tiempo en expresar un pensamiento inmediato. Pero entre ellos existe una estrecha relación que, ahora bien, no es la misma durante todo el proceso de desarrollo. El lenguaje tiene primariamente -y esto se pone de manifiesto al comienzo ya del desarrollo- una función comunicativa, es una herramienta que media en la actividad social. Los signos tienen un origen social: son instrumentos de relación entre personas. A partir de esta función interpersonal, progresivamente el lenguaje va adquiriendo una funcionalidad intrapersonal como herramienta de regulación o planificación de la conducta propia. Vygotsky (1977) analiza en este punto cómo el niño pasa de un lenguaje egocéntrico exteriorizado (a los 3-4 años) a la adquisición mediante interiorización de este monólogo de un lenguaje interno (a los 7 años). Llegamos así al pensamiento verbal, al lenguaje intelectualizado. La función de este lenguaje es el control intrapersonal, así como también -al independizarse progresivamente del contexto- permite la conducta intencional, guiada por metas subjetivas.

La evolución del pensamiento y el lenguaje es confluyente: sus raíces genéticas son distintas pero finalmente se llega a establecer una relación dialéctica entre ambos. En este desarrollo convergente, llegados al pensamiento verbal, el lenguaje se convierte en instrumento o herramienta del pensamiento y le da una dirección categorial -a través

Similarmente a como fue señalado en el caso del lenguaje, la participación en interacciones reguladas posibilita además el que cada participante pueda adoptar la perspectiva de los demás y constituirse en un objeto para sí mismo, esto es, puede realizar ensayos cognitivos en los que contemple el efecto que su conducta tendría sobre las personas con quienes interactúa.

Señalemos finalmente que no sólo se han establecido paralelismos entre Marx y Mead (cf. Rubinstein, 1981) sino que también se ha sugerido el parecido de familia entre una Psicología Social wittgensteiniana y el Conductismo Social de Mead (cf. Jost, 1995).

de la cual refleja activamente lo real-, esto es, permite el pensamiento conceptual. Como afirma Vygotsky:

“El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (Vygotsky, 1934 pág. 166, citado en Rivière 1994 pág. 84)

En todo este proceso de transición de lo inter a lo intrapersonal, la propia estructura del lenguaje se va modificando, en lo que se refiere a los planos lógico –el lenguaje interno suprime el sujeto lógico, tiene un contenido predicativo-, fonológico –abreviación y elisión de fonemas-, morfológico y léxico –elisión de palabras y partes de ellas-, sintáctico –el lenguaje interno es desorganizado- y semántico –significados connotativos, aglutinados, etc. Inversamente, el paso del pensamiento verbal, del lenguaje interior, al lenguaje exterior, es también un proceso de transformación del lenguaje en el que de estructuras tácitas se pasa a formulaciones explícitas (Rivière, 1994). Tales fenómenos de cambio en los aspectos estructurales del lenguaje se corresponden con la praxis que el habla ejecuta en cada caso. Si en la función comunicativa interpersonal es necesaria una mayor explicitación de significados, el atenimiento a una sintaxis correcta, la correcta articulación fonológica, etc. de cara a que el interlocutor pueda comprender adecuadamente el mensaje, en el diálogo con uno mismo –función intrapersonal- los niveles de construcción implícitos o tácitos tolerables son mayores: como afirma Rivière (1994), uno no tiene que decírselo todo a sí mismo, o en palabras de Wertsch (1979, citado por Rivière 1994 pág. 89) establecemos un contrato entre la información que ya está dada y la nueva.

Comenzamos este apartado con la idea de Vygotsky en la que se afirma que pensamiento y habla son claves para el propósito de entender la conciencia humana. Recordemos que para el psicólogo soviético la conciencia era contacto social con uno mismo, contacto que se logra cuando el sujeto es capaz de dirigirse a sí mismo como se dirige a otros y dicho de otra forma, cuando adquiere la capacidad de autorregularse y planificar su conducta, mediante signos, y especialmente, mediante el lenguaje interior.

En su búsqueda de una unidad para el análisis de la conciencia, Vygotsky encontrará que es en el significado de la palabra donde se encuentran pensamiento y lenguaje interrelacionados. Y consecuentemente, adoptará el significado de la palabra como unidad de análisis¹⁹⁵.

¹⁹⁵ No obstante, como pone de manifiesto Wertsch (1988 págs. 207ss) y ya hemos comentado, la unidad de análisis que mejor cumple con los requisitos que el propio Vygotsky pide para la Psicología es la

La conciencia se refleja en la palabra como el sol se refleja en una gota de agua. La palabra se relaciona con la conciencia como un mundo en miniatura se relaciona con uno mayor, como una célula viva con un organismo, como un átomo con el cosmos. Es un mundo en miniatura de la conciencia. La palabra con significado es un microcosmos de la conciencia humana (Vygotsky, 1934 pág. 318, citado por Wertsch, 1988 págs. 202-203).

Wertsch (1988) ha puesto de manifiesto las limitaciones de la palabra como unidad de análisis, desde una postura coherente con las premisas metodológicas y epistemológicas del propio Vygotsky. Entre sus críticas, Wertsch (1988) afirma que la palabra no puede ser considerada como un microcosmos en el que se refleje la organización interfuncional dinámica de la conciencia, dado que por ejemplo, las funciones mentales superiores de memoria y atención no quedan reflejadas en el significado de la palabra de ninguna manera. La propuesta de Wertsch (1988) sostiene que el significado de la palabra es la “unidad de la *mediación semiótica* de la conciencia” (Wertsch, 1988 pág. 206) pero no de la conciencia como tal. La unidad de análisis de la conciencia más coherente con el conjunto de la formulación Vygotskiana sería, de acuerdo con Zinchenko (1985) y Wertsch (1988) –desde la teoría de Leontiev- la acción mediada por instrumentos y, de acuerdo con Rivière (1994) –más ceñido a Vygotsky-, la actividad instrumental (mediada).

2. 3. 3. *Los estudios culturales de Luria.*

Dada la premisa teórica vygotskiana de la génesis social de la conciencia, parecía inevitable que la escuela histórico cultural soviética no se viera impelida a realizar algún tipo de investigación empírica a propósito de la variación transcultural en las funciones psicológicas superiores. En suma, se trataba de testar la tesis de que el hombre piensa según vive. Tal labor fue llevada a cabo por A. R. Luria que dirigió en 1930 y 1931 expediciones a Uzbekistán y Khigiria (Asia Central). El momento no podía ser más oportuno: a consecuencia de la revolución soviética se estaban produciendo en estos lugares transformaciones sociales que implicaban el paso de una sociedad tradicional a una sociedad organizada según los principios del socialismo.

Luria (1976)¹⁹⁶ llevó a cabo comparaciones entre sujetos que habían sido alfabetizados –como consecuencia del cambio social- y aquellos que no lo habían sido,

actividad. Tal es la unidad que luego adoptan sus discípulos y la que posiblemente el propio Vygotsky habría adoptado si su temprano fallecimiento no hubiese truncado su fecunda carrera. Aún así, las bases para el desarrollo de la teoría de la actividad están ya presentes en la obra vygotskiana.

¹⁹⁶ Véase también Luria (1979)

en tareas que se refieren a razonamiento y resolución de problemas. De este modo, pudo comprobar que aquellos sujetos que no fueron alfabetizados fallaban al realizar razonamientos deductivos y problemas formales, tendiendo a rechazar la tarea propuesta por el experimentador y a basar sus respuestas en experiencias personales (Vega, 1984).

Digamos que existe una amplia bibliografía de investigaciones realizadas a partir de las premisas de Vygotsky y Luria sobre los aspectos culturales del desarrollo y del pensamiento, y que han hallado resultados empíricos que van en la misma dirección que los apuntados por los soviéticos (cf. Cole, 1985; Cole, 1988; Cole, Gay y Glick, 1968a, 1968b y 1968c; Cole, y Bruner, 1971; Cole y Ciborowski, 1971; Cole, Gay, Glick, y Sharp, 1971; Cole y Scribner, 1974; Cole, y Means, 1981). Citemos como ejemplo que Cole y sus colaboradores han llevado a cabo investigaciones entre los Kpelle, en Liberia obteniendo un resultado similar al anteriormente especificado: los sujetos iletrados tendían a dar respuestas basadas en lo personal, no acordes con el razonamiento deductivo (cf. Cole, Gay, Glick, y Sharp, 1971).

En definitiva, parece que también aquellos que se mueven en la línea de la psicología vygotskiana encuentran en sus estudios empíricos sustento para la idea de la variación transcultural en el razonamiento.

2. 4. La Sociolingüística de Basil Bernstein.

2.4.1. *Planteamientos generales.*

Las investigaciones de B. Bernstein se desarrollan en el ámbito educativo británico, siendo el propósito de este autor el averiguar las causas de la diferencia en el rendimiento académico que se observaba entre alumnos pertenecientes a diferentes clases sociales. Hasta la fecha, los estudios que se habían realizado sobre las diferencias lingüísticas entre clases sociales partían del modelo del déficit, esto es, se consideraba que el habla de la clase media-alta era el habla correcta, y respecto a este standard se comparaba el habla de la clase obrera, entendiéndose que las diferencias observadas eran rasgos que señalaban a la inferioridad, incorrección, déficit, etc. del lenguaje de los miembros de clase obrera. La perspectiva de Bernstein es sustancialmente novedosa: los miembros de clases sociales distintas *usan* el lenguaje de modo diferente, lo cual ejerce una influencia diferencial en sus respectivas orientaciones cognitivas; el uso que del lenguaje hacen las clases sociales se pone a su vez en relación con características del medio social peculiares de cada una, tales como el sistema de roles, los modos de decisión y los modos de control. Así, Bernstein llega a una conclusión sobre la problemática socioeducativa a la que trata de dar respuesta: el éxito de los alumnos miembros de clase media-alta y el fracaso escolar de alumnos de clase obrera es explicable en función del diferente código que emplean, siendo que la institución educativa –la enseñanza formal- emplea el mismo código que la clase media-alta, adquiriendo los miembros de ésta así una ventaja educativa relativa y acumulativa.

Bernstein no parte de la nada cuando desarrolla su original hipótesis. Precisamente tomará como referencia a uno de nuestros autores: K. Marx. Junto a él, reconoce la influencia de la sociología clásica de Durkheim, de Von Humbolt, Cassirer, de antropólogos culturales como Sapir y Whorf¹⁹⁷, Malinowsky, Firth, del

¹⁹⁷ Formulan estos autores tesis del relativismo lingüístico, según la cual la estructura de un lenguaje configura la forma en que sus hablantes organizan la experiencia. Estructuras de lenguaje diferente conllevarían, por tanto, diferentes organizaciones de la experiencia (Acero, Bustos y Quesada, 2001). Sapir lo expresa del siguiente modo:

“Los seres humanos no viven solos en el mundo objetivo, ni tampoco en el mundo de la actividad social, como se entiende ordinariamente, sino que están en gran medida a merced del idioma concreto que se haya convertido en el medio de expresión de

Interaccionismo Simbólico de G. Mead, y de la escuela psicológica soviética de Vygotsky y Luria¹⁹⁸.

Con el fin de señalar la pertinencia de los estudios de Bernstein con la temática de nuestra investigación, permítasenos entrar a comentar qué recibe el sociolingüista británico de cada uno de estos autores, deteniéndonos especialmente en Marx y en aquellos cuyas aportaciones provienen de la psicología.

Bernstein tomará de Marx su teoría del desarrollo y del cambio de las estructuras simbólicas, en la que se establece que el acceso, el control, la orientación y el cambio en los sistemas simbólicos se rige por relaciones de poder, que tienen su manifestación en la estructura clasista de la sociedad. Cabe así hablar de un capital cultural conformado por sistemas simbólicos –aquellos que posibilitan una extensión de los límites de la experiencia humana, así como su cambio-, y decir que en tal capital entran en juego la manipulación, la apropiación y la explotación (Bernstein, 1989 pág.177).

Marx proporciona a Bernstein una perspectiva de análisis macro-social, en la que también se incluiría a Durkheim. Como ya se ha dicho, este sociólogo francés establece una relación entre estructuración social y categorías del pensamiento. Señala además diferentes formas de integración social, la ‘solidaridad mecánica’, caracterizada por una estructura implícita, condensada, simbólica y la ‘solidaridad orgánica’, donde se dan estructuras explícitas y diferenciadas¹⁹⁹.

La influencia de Vygotsky y Luria aporta a Bernstein una perspectiva de análisis micro-social. Así, a partir de estos autores es capaz de explicar características diferenciales sintácticas y semánticas de los códigos de cada clase, por ejemplo en función de una variable como la mayor o menor variedad de intereses compartidos entre los hablantes, que apunta a su mayor o menor identificación mutua –idea esta que

su sociedad. Es una enorme ilusión imaginarse que uno se ajusta a la realidad sin usar el lenguaje, y que éste es meramente un medio incidental de resolver problemas específicos de comunicación y reflexión: la verdad de la cuestión es que el ‘mundo real’ está construido inconscientemente, en gran medida, sobre los hábitos lingüísticos del grupo”. (Sapir, 1949 pág. 162 citado por Black, 1966 pág. 240)

La exposición de las teorías de Sapir y de Whorf pueden encontrarse en Sapir (1954) y Whorf (1971). Una revisión crítica del tema se encuentra en Black (1966).

¹⁹⁸ Estos nombres aparecen citados en numerosos lugares de la obra de Bernstein (introducción de 1989, 1958, 1959, 1962 a, 1965, 1971 b).

¹⁹⁹ Según afirma Sadovnik (2001), el propio Bernstein reconocería que la influencia más decisiva en él fue la de Durkheim. Sobre esta base –siempre según Sadovnik- integraría los análisis marxiano y weberiano. Interpretaciones estructuralistas de Bernstein han sido dadas por Atkinson (1985) y Sadovnik (1991). Bernstein las admitió, pero a la vez sostuvo que su obra no se limitaba a ellas.

también toma de Sapir, Malinowsky y Firth (Cfr. Bernstein, 1962a, 1971b). Igualmente, es influencia de Luria la idea asumida por Bernstein de que mediante el lenguaje el hablante produce cambios en su medio estimular, lo cual afecta a su conducta, esto es, la idea de la autorregulación simbólica (Bernstein, 1962a).

También en el nivel micro-social situamos la influencia de Mead, quien aporta a Bernstein una teoría sobre los mecanismos que estructuran socialmente la experiencia, concretamente una teoría que relaciona el desempeño de roles, la reflexividad y el habla. Como el propio Bernstein (1971b) manifiesta, Mead le aporta el cómo de la relación entre sistemas simbólicos, estructura social y configuración de la experiencia.

Von Humbolt, Cassirer y los antropólogos culturales –especialmente Sapir-, le sugieren a Bernstein –a los dos últimos y a Whorf los lee en 1956, al primero más tarde (Bernstein, 1989 “introducción” y 1971 b)- la idea de que la interrelación entre cultura, lenguaje y pensamiento (Bernstein, 1989 págs. 128 y 176) La influencia de Whorf también es notoria, aunque debe matizarse. En las formulaciones de 1971a y 1971b, por una parte toma de él la idea de la determinación cultural del lenguaje –de su gramática y su semántica-, y de la diferente orientación cognitiva que las peculiaridades de cada lenguaje imponen a sus hablantes (Bernstein, 1989 p. 176-177), así como la idea de conceptos organizadores básicos o profundos. Ahora bien, en 1965 Bernstein –si bien asume que la perspectiva whorfiana es general y desafiante- diferenciará explícitamente su postura de la de Whorf (Bernstein, 1989 pp. 129-130): a) Whorf no incorpora la mediación de la estructura social en su análisis, que para Bernstein es decisiva en la génesis de los códigos –que luego transmiten la cultura y constriñen el comportamiento; b) En la propuesta de Whorf se afirma que el lenguaje determina cultura, mientras que Bernstein la relación es más circular (Bernstein, 1965); c) las tesis de Whorf son de difícil confirmación empírica y d) por otra parte, mientras que Whorf recibe influencias de la psicología de la Gestalt -luego asumidas por Bernstein (1971 a)-, Bernstein bebe de las fuentes de Vygotsky y Luria.

Finalmente, respecto de la elección de una teoría lingüística, Bernstein no tomó la entonces dominante formulación de Chomsky (los motivos pueden verse en Bernstein, 1989 págs. 213-214) y sí estuvo marcadamente influido por la teoría de Halliday (cf. Bernstein, 1989).

2. 4. 2. *Evolución de la teoría de B. Bernstein.*

La teoría sociolingüística de Bernstein ha ido evolucionando desde su formulación inicial. Un rasgo de tal evolución ha sido la continua interacción entre la teoría y la investigación empírica. A lo largo de décadas, el autor ha reformulado sus categorías de análisis –entre ellas, la definición de los códigos, la descripción de la estructura social, etc- y ha ido afrontando progresivamente aquellos puntos que presentaban una mayor debilidad dentro del conjunto de su teoría, lo cual ha resultado en una formulación final coherente –y empíricamente validada- capaz de explicar las relaciones existentes entre estructura social, lenguaje, pensamiento y cultura, los mecanismos micro indicativos del cómo de esta interacción, y los procesos macro relativos a la desigual distribución del capital simbólico entre las clases sociales y a los procesos de cambio. Todo ello ha dado origen a un fecundo programa de investigación con numerosos continuadores, así como a numerosas aplicaciones –especialmente en el ámbito socioeducativo.

Señalemos tres momentos en la sociolingüística bernsteiniana, correspondientes a tres formulaciones.

2. 4. 2. 1. **Primera formulación.**

Es aquella sobre la que Bernstein trabaja entre 1958 y 1962, y que aparece en los artículos titulados *Algunos determinantes sociológicos de la percepción*²⁰⁰ (Bernstein, 1958) y *Lenguaje público: algunas implicaciones sociológicas de la forma lingüística* (Bernstein, 1959), *Lenguaje y Clase social*²⁰¹ (1960) y *Revisión de “The Lore and Language of Children” por Opie, I. y Opie, P.* (1961).

²⁰⁰ Estudio realizado en un colegio de Londres con una muestra de 309 alumnos varones, de entre 15 y 18 años de edad, que trabajaban como mensajeros y que provenían de entornos familiares no cualificados o semicualificados. 295 habían asistido a “secondary modern schools”, 5 a “junior technical schools”, 3 a “central schools” y 6 a “grammar schools”. Todos habían abandonado sus estudios a los 16 años. A esta muestra se les administraron el test de vocabulario Mill Hill, y el test de Matrices Progresivas (medida no verbal de la inteligencia). En estos sujetos pertenecientes a la clase obrera se observó una relación no-lineal entre los resultados obtenidos en el Mill Hill y en las Matrices Progresivas, siendo que a mayor C.I. obtenido en las matrices mayor diferencia existía con los resultados obtenidos en la prueba de vocabulario, en la que puntuaban más bajo. Bernstein predijo que los sujetos de la clase media no presentarían tal relación no-lineal entre ambas puntuaciones.

²⁰¹ Investigación llevada a cabo con una muestra de 61 sujetos de entre 15 y 18 años pertenecientes a la clase obrera y una muestra de 45 sujetos pertenecientes a escuelas privadas –y comparables en género y edad a la anterior muestra-. Se les administró a ambos grupos el test de Matrices Progresivas de Raven

Como se refleja ya en el primero de estos artículos, Bernstein trata de señalar influencias sociales que operan en la percepción, dicho de otra forma, su objetivo es poner en relación la clase social y la orientación cognitiva perceptiva, manifestada ésta en formas de expresión diferenciales, en diferentes formas de lenguaje-uso. El propio autor formula así su tesis:

“El lenguaje es considerado como uno de los medios más importantes para iniciar, sintetizar, y reforzar maneras de pensar, de sentir y de compartir que están relacionadas funcionalmente con el grupo social” (Bernstein, 1989 pág.53).

Así, un primer paso es el de diferenciar las orientaciones cognitivas perceptivas que son objeto de estudio, donde Bernstein hablará de dos métodos generales de ordenación de las relaciones entre objetos, métodos que no constituyen categorías dicotómicas sino que son extremos de un continuo:

- Sensibilidad a la estructura: se define como la habilidad aprendida de responder a un objeto percibido y definido como una matriz de relaciones.
- Sensibilidad al contenido: definida como la habilidad aprendida de responder a los límites de un objeto (más que a las interrelaciones de éste con otros).

En correspondencia con estas diferentes sensibilidades perceptivas, podrían señalarse igualmente unos peculiares rasgos cognitivos generales, que Bernstein contempla como actitud instrumental o no-instrumental hacia las relaciones sociales y los objetos. Básicamente, se tratarían tales actitudes del establecimiento o no establecimiento de relaciones medios-fines entre los objetos –materiales y sociales- percibidos. Vinculado a ello, encontraríamos la orientación hacia la estructuración de la experiencia en relación con un futuro distante –a ver en el objeto sus posibles relaciones con otros- o una estructuración de la experiencia en términos de lo concreto, contemplando al objeto como tal, en el presente.

En este complejo perceptivo- cognoscitivo podría incluirse además la dicotomía entre sensibilidad a los aspectos lógicos o a los aspectos emocionales de los objetos del campo perceptivo.

(medida no verbal de la inteligencia) y la escala de vocabulario forma I del Mill Hill. Mientras que para la clase obrera se observó una relación no-lineal entre las puntuaciones obtenidas en los test de C.I. verbal y no verbal, mientras que entre los miembros de las escuelas privadas existía una relación igualada entre las puntuaciones obtenidas en ambos test. Se concluye la presencia de estructuras lingüísticas diferenciadas entre clases distintas y se pone de manifiesto que la orientación de las dos estructuras lingüísticas – lenguaje público y lenguaje formal- es independiente de los resultados obtenidos en mediadas no verbales de la inteligencia.

Así, Bernstein establece las diferencias entre la clase media y la clase obrera, en cuanto a orientación cognitiva se refiere, en los siguientes términos: los miembros de la clase media-alta se caracterizarían por la sensibilidad perceptiva a la estructura, al establecimiento de relaciones entre objetos; entre estas conexiones, se enfatizaría la relación medios-fines tanto en la percepción de relaciones sociales como de objetos materiales; además, su pensamiento tiene como rasgo un mayor nivel de abstracción, unido a un énfasis en los aspectos lógicos.

Los miembros de la clase obrera por su parte son más sensibles al contenido de los objetos perceptivos que al establecimiento de relaciones; su orientación cognitiva es concreta e inmediata, vinculada al objeto presente; su actitud, tanto hacia las relaciones sociales como hacia los objetos del campo perceptivo es no-instrumental, en relación con todo lo cual se apreciaría una mayor sensibilidad a aspectos emocionales.

En conclusión, el sujeto de clase media-alta y el de clase obrera perciben y estructuran el mundo de modo diferente, puesto que emplean distintas estrategias en el manejo de la información que reciben de éste.

Orientaciones cognitivas diferentes se ponen a su vez en relación con formas distintas de lenguaje-uso:

“El lenguaje existe en relación con un deseo de expresar y de comunicar, consecuentemente, el modo de la estructura de un lenguaje –la manera en que se relacionan las palabras y las frases- refleja una forma particular de estructuración del sentimiento y de este modo los propios medios de interacción y de respuesta al medio ambiente”. (Bernstein, 1989 pág. 36)

“La receptividad hacia una forma particular de estructura del lenguaje determina el modo en que se elaboran las relaciones con los objetos y una orientación hacia la manipulación particular de las palabras”. (Bernstein, 1989 pág. 39)

Son estas variantes de lenguaje-uso las que Bernstein denomina lenguaje formal y lenguaje público, y que deben contemplarse en referencia a la forma del lenguaje – morfosintáctica y semántica- y al uso diferencial que se hace del lenguaje en cada caso²⁰². Características de tipo estructural del lenguaje se corresponden –en la teoría de Bernstein- con diferentes posibilidades de uso, facilitando la expresión de determinados aspectos cognitivos en detrimento de otros en cada caso. Por otra parte, cabe precisar que Bernstein señala una asimetría en el uso del lenguaje: mientras que el hablante del lenguaje formal podría tener acceso a ambos usos, formal y público, no ocurre así en aquellos que se mueven en el lenguaje público (Bernstein, 1989 pág. 52).

²⁰² No como diferencias en cantidad de vocabulario, ni como déficit.

Bernstein, en el epílogo al primer volumen de *Class, Codes and Control*, haciendo un repaso de la evolución de la formulación de su tesis, dirá que la principal diferencia de las dos formas de lenguaje-uso se halla en que mientras que el lenguaje público es un lenguaje de significados implícitos, el lenguaje formal lo es de significados explícitos (Bernstein, 1989 pág. 210)

Señalemos algunas de las características de estas formas de lenguaje-uso. Característico de la clase obrera es el lenguaje público, cuyos rasgos podríamos decir que son la vinculación a lo concreto, la falta de diferenciación y precisión y la saliencia de recursos lingüísticos que favorecen la expresión de solidaridad grupal. Así, predominan en el lenguaje frases cortas, de gramática y sintaxis simple (por ejemplo, con escaso uso de conjunciones que permitan coordinar varias proposiciones en una oración). Tales condiciones dificultan la expresión de relaciones y procesos, con lo que el lenguaje favorece la orientación a las cosas concretas, dificultando la adquisición de un grado alto de simbolismo, y el que su lógica sea rudimentaria. Un rasgo morfológico como el poco empleo de formas impersonales del verbo apunta en la misma dirección: el lenguaje público se queda en el terreno de lo inmediato, en la relación personal concreta. Características morfológicas como la escasez de adjetivos y adverbios, apuntan a la poca diferenciación individual y en la cualificación de las cosas (nombres) y procesos (verbos), lo que hace que se trate de un lenguaje tosco y poco preciso. Tal indiferenciación tiene otra forma de expresión en la rara aparición de la aptitud personal y de los propósitos subjetivos del hablante. Unido a ello, se encuentra el predominio de la función de refuerzo de lazos de solidaridad grupal de este lenguaje: la indiferenciación personal y el empleo de cualificaciones sociales fomenta relaciones inclusivas. Rasgo que se manifiesta en el abundante empleo de frases hechas, apelaciones al acuerdo del interlocutor (circularidad simpatética), guiños de complicidad y mantenimiento de significados implícitos. Estas características si bien refuerzan lazos de identificación, dificultan el análisis lógico del contenido del discurso, el debate de ideas, y restringen la entrada de nueva información. La preeminencia de lo social se manifiesta en otra característica: el uso de afirmaciones categóricas – conclusiones- como razones, que apunta a un modelo de autoridad centrado en características personales de estatus del hablante, a la vez que dificulta el debate racional.

El lenguaje formal por su parte tiene entre sus características la diferenciación e individualización, la formulación explícita de significados, el énfasis en aspectos lógicos, el mayor nivel de abstracción, la complejidad y jerarquía de la expresión cognitiva, etc. Así, su sintaxis presenta una mayor elaboración (uso de gran variedad de conjunciones y de proposiciones subordinadas, orden gramatical, etc.), que favorece la expresión de procesos complejos y de relaciones lógicas. Su morfología presenta mayor número de cualificadores personales, individuales y procesuales (mayor diferenciación), que se pone de relieve en el mayor empleo de adjetivos y adverbios, así como en la mayor frecuencia de explicitación del propósito subjetivo en el lenguaje formal. Una característica como el uso más frecuente del impersonal estaría apuntando a una mayor abstracción. En el discurso, las razones aparecen separadas de las conclusiones y no se vinculan éstas a la autoridad personal sino que se derivan de las relaciones establecidas entre las razones, lo que posibilita el debate, el análisis, y la fundamentación racional de la autoridad.

Finalmente, completan el armazón de esta primera formulación las diferencias en procesos psicosociales observadas en los entornos de clase obrera y clase media. Bernstein se centra aquí en características de tipo educativo, esto es, rasgos de socialización diferenciales entre las clases en lo referente al control de la conducta, la organización de ésta en relación con el tiempo presente y futuro o la transmisión de valores. Veamos algunas de estas diferencias. Respecto a la transmisión de valores el entorno de clase obrera reforzaría aquellas conductas de solidaridad grupal, mientras que el entorno de clase media-alta premia la iniciativa individual. Vinculado a ello, valores de tipo afectivo predominan en la clase obrera, mientras que el logro personal sería más propio de la clase media-alta. Miembros de clase diferente organizan su conducta con parámetros temporales diferentes: la clase obrera estaría orientada al presente (por ejemplo, menor demora de la gratificación), mientras que personas de la clase media-alta planifican su comportamiento respecto a metas distantes futuras conectadas con medios que llevan hasta ellas, esto es organizan su conducta instrumental/ racionalmente en el tiempo. Y todo ello se corresponde con distintos modelos de autoridad (control de la conducta). Si en la clase media-alta, la autoridad proviene de reglas verbales racionales e impersonales, en la clase obrera la autoridad recibe una fundamentación de tipo social, es con base en el status personal, a la vez que existe una menor estabilidad de las pautas de recompensa y castigo.

Esta primera formulación –si bien novedosa y sugerente- no estaba exenta de ambigüedad, cosa que el propio Bernstein ha reconocido (Bernstein, 1989, epílogo): por un lado, la definición de las formas de lenguaje se hace en base a una lista de características, con poca elaboración conceptual; por otra parte, la relación que se establece entre clase social y formas de lenguaje uso es tosca, basada en correlaciones descriptivas entre formas de habla y atributos de las familias de clase media y obrera, familias que quedaban definidas también con poco desarrollo conceptual.

Las dos tablas que presentamos a continuación pueden servir como resumen de esta primera aportación de Bernstein.

<i>Entorno psicosocial de clase obrera</i>	<i>Forma de lenguaje-uso: lenguaje público</i>	<i>Orientación cognitiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura familiar menos organizada formalmente. • Valores que no presentan un universo ordenado espacio-temporalmente con cuidado. • La autoridad no se relaciona con un sistema estable de recompensas y castigos. • Locus externo para acontecimientos futuros, no establecen relaciones instrumentales. • La actividad presente tiene mayor valor que la relación presente-objetivo distante. • Niño aprende tempranamente a responder a indicaciones que son inmediatamente relevantes. • Expectativas y anticipaciones recortadas. • Gratificaciones y privaciones presentes se viven como absolutas. • Difícil posposición del placer presente por el futuro. • Modelo volátil de comportamiento afectivo y expresivo. • Sentimientos indiferenciados. • Lenguaje materno contiene pocas referencias a aptitudes personales, énfasis en términos emotivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta proporción de órdenes y preguntas cortas. • Afirmaciones simples • Simbolismo descriptivo, tangible, concreto, visual, de bajo orden de generalidad. • Énfasis en lo emotivo, más que en implicaciones lógicas. • Brevedad. • Simplicidad gramatical y construcción sintáctica pobre. • Frases a menudo sin concluir. • Uso simple y repetitivo de conjunciones. • Modificaciones, aptitudes y énfasis lógico indicados no verbalmente. • Uso rígido y limitado de adjetivos y adverbios. • Uso infrecuente del pronombre impersonal (ello, uno) como sujeto de frase condicional. • Expresiones de circularidad simpatética (“¿no es terrible?”) • Uso de afirmaciones como razones o conclusiones. • Frases hechas. • Aptitudes personales quedan fuera de la estructura de la frase (significados implícitos) • Expresión difusa, poco diferenciada y no verbal de sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad al contenido: habilidad aprendida para responder a los límites de un objeto más que a la matriz de relaciones e interrelaciones con otros objetos. • Actitud no instrumental y menor curiosidad. • Sensibilidad a elementos emocionales. • Proceso cognitivo descriptivo, centrado en el presente y en objeto concreto.

<i>Entorno psicosocial de clase media-alta</i>	<i>Forma de lenguaje-uso: lenguaje formal</i>	<i>Orientación cognitiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Control sutil, extensivo y explícito: reglas verbales. • Organización del entorno respecto a un futuro distante. • Racionalidad conexiones e interconexiones: medios-fines distantes. • Valores individualistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rico en cualificaciones personales e individuales. • Su forma implica un conjunto de operaciones lógicas avanzadas. • Lo no verbal (tono, volumen...) pasa a un segundo plano. • Orden gramatical exacto. • Construcción gramatical compleja, mediante el uso de variedad de conjunciones y proposiciones relativas. • Uso de proposiciones que indican relaciones lógicas, contigüidad temporal y espacial. • Pronombres impersonales. • Amplia gama de adjetivos y adverbios. • Jerarquía conceptual compleja para organizar la experiencia. • Significados explícitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad a la estructura: habilidad aprendida para responder a un objeto percibido y definido en términos de una matriz de relaciones. • Actitud instrumental hacia las relaciones sociales y objetos. • Fomenta la curiosidad, ya que existe la posibilidad de relacionar de variadas formas un mismo objeto. • Actitudes favorables a la movilidad educativa y social.

2. 4. 2. 2. Segunda formulación.

La segunda formulación de la teoría de Bernstein aparece en sus artículos *Códigos lingüísticos, fenómenos de duda e inteligencia*²⁰³ (Bernstein, 1962 a), *Clase social, códigos lingüísticos y elementos gramaticales*²⁰⁴ (Bernstein, 1962 b) y *Aproximación socio-lingüística al aprendizaje social* (Bernstein, 1965). La principal diferencia respecto de la anterior formulación es que se pasa de hablar de dos formas de lenguaje-uso –formal y público- a hablar de dos tipos de códigos lingüísticos, el elaborado y el restringido. Tal cambio en la terminología se acompaña de un incremento de la precisión conceptual en la definición de estos tipos de lenguaje –lo cual, recordemos era una debilidad de la formulación anterior-.

Por lo demás, la tesis principal de Bernstein continúa igual: existe una correspondencia funcional entre la forma de relación social, el código lingüístico y la orientación cognitiva de los hablantes (Bernstein, 1989 cap. VI). La forma de relación social selecciona unas determinadas posibilidades lingüísticas, que a su vez organiza de un modo característico la orientación cognitiva y la conducta del hablante (Bernstein, 1989 cap.V).

La forma de relación social actúa selectivamente sobre el tipo de código, el cual se convierte en una expresión simbólica de la relación y procede a regular la naturaleza de la interacción. (...) El código señalaría lo que hay que aprender y constreñiría las condiciones del aprendizaje exitoso” (Bernstein, 1989 pág. 89)

Bernstein va a distinguir ahora los códigos en función de su mayor o menor predictibilidad de las alternativas sintácticas. Así, dirá que el código restringido se caracteriza por un léxico y una estructura organizadora altamente predecible, dando como resultante un modo de comunicación ritualista (por ejemplo, es el modo que se da

²⁰³ Bernstein presenta en este artículo los resultados de otro tipo de medidas que fueron tomadas de la muestra de sujetos que empleó en Bernstein (1960). En el momento de la evaluación de los miembros de la muestra, Bernstein –además de administrarles pruebas standarizadas- también tuvo una sesión no dirigida, que fue grabada, en la que en cuatro subgrupos de la muestra total –elegidos entre los grupos de clase obrera y de escuelas privadas, según los resultados en las Matrices- se hablaba sobre el tema de “La abolición de la pena de muerte”. Bernstein llevó a cabo un análisis mediante la técnica Golman-Eisler de las muestras de lenguaje obtenidas. En general, los resultados señalan que los fenómenos de indecisión puestos de manifiesto en el lenguaje son más típicos del código elaborado, propio de la clase media. La indecisión era menor entre los sujetos de clase obrera, que empleaban un código restringido. Las diferencias obtenidas eran independientes de la inteligencia.

²⁰⁴ Las mismas muestras de lenguaje que se emplearon en Bernstein (1962a) son sometidas ahora por el autor a otro tipo de análisis, basado directamente en los rasgos con que define los códigos.

en actos protocolarios, servicios religiosos, conversaciones standarizadas, etc.) en la que lo individual tan sólo llega a expresarse mediante elementos no verbales (entonación, acento, etc.). De modo diferente, el código elaborado se caracteriza por su baja predicción estructural, lo que facilita una comunicación altamente individualizada. De forma implícita, tales diferencias en la predictibilidad estructural tenían su correspondencia en el terreno de la semántica. Si el código restringido promueve la transmisión de significados implícitos y condensados, o como Bernstein dirá ahora, de significados particularistas –ligados a aquella realidad local compartida por los interactuantes-, el código elaborado es universalista respecto del significado, es decir, estos significados aparecen explícitamente formulados al estar la comunicación desvinculada de una realidad compartida entre hablantes.

Por otra parte, el uso de ambos códigos aparece en cualquier lugar de la sociedad, si bien, los miembros de la clase obrera y rural están a limitados a un solo tipo de código, el que Bernstein denomina restringido. En función de esta diferencia en el acceso/ disponibilidad a los códigos, Bernstein de un modelo de habla particularista – exclusivo de un punto de la estructura social- y de un modelo de habla universalista – que se da en cualquier punto de la estructura social-. El código restringido, en este sentido, podría ser universalista o particularista, mientras que el elaborado sería particularista.

Cruzando esta distinción referente al modelo de habla con la distinción referente al significado, los códigos quedan definidos en la teoría de Bernstein de la siguiente forma:

1. Código restringido (alta predicción léxica).
 - 1.1. Código restringido (alta predicción sintáctica): modelo universalista, significado particularista.
 - 1.2. Código restringido (alta predicción sintáctica): modelo particularista, significado particularista.
2. Código elaborado (baja predicción sintáctica): modelo particularista, significado universalista.

Se incluye así una perspectiva más situacional en el estudio del uso del lenguaje, cuyas características se ajustarían a determinadas características del contexto psicosocial y cognoscitivo, aunque se señala que el acceso a estas posibilidades funcionales del lenguaje está desigualmente distribuido en las diferentes clases sociales.

En esta formulación, Bernstein también lleva a cabo un intento de definición más exacta de las formas de estructuras sociales de las que emergen los códigos. Así, distinguirá entornos donde existen fuertes identificaciones entre los miembros, de carácter inclusivo, y donde se enfatiza la inmediatez de aquellos entornos en los que las relaciones están personalizadas y existen menos comunalidades.

En un artículo de 1971²⁰⁵, *Aproximación socio-lingüística a la socialización: con algunas referencias a la educabilidad* (Bernstein, 1971a) la definición de los códigos se sigue haciendo en términos de la mayor o menor predictibilidad de las alternativas sintácticas, si bien además se hace explícito que tanto con el código elaborado como con el restringido se pueden enfocar objetos o personas.

Se observa un avance en lo que se refiere al análisis de la estructura social. Así, Bernstein (1971a) profundiza en la temática de los roles, tipos de familia y cambio social.

Bernstein (1971a) define los roles en términos de significados aprendidos –a través del proceso de comunicación- y compartidos por los miembros de una comunidad que permiten así el establecimiento y mantenimiento de interacciones. Bernstein establecerá la dicotomía entre sistemas de roles abiertos y cerrados. Un sistema de roles cerrado es aquel que reduce la gama de alternativas para la expresión de significados verbales (Bernstein, 1989 pág. 155), mientras que en un sistema de roles abierto la gama de alternativas para expresar significados verbales es amplia (Bernstein, 1989 pág. 155). En correspondencia, el código restringido se generará en sistemas de roles cerrados, y el código elaborado lo hará en sistemas de roles abiertos. A ello se añade una dicotomía entre órdenes de significado: significados referidos a objetos o a personas.

Cruzando ambas dicotomías, la conceptualización que hace Bernstein resulta así:

²⁰⁵ Los contenidos este artículo, fueron elaborados por Bernstein en 1962 formando parte de un manuscrito no publicado y titulado “*Sistemas de roles en la familia, comunicación y socialización*”. (SRU, Universidad de Londres, Instituto de Educación).

		Sistema de Roles	
		Abierto	Cerrado
Significados verbales	Persona	Código elaborado (persona)	Código restringido (persona)
	Objeto	Código elaborado (objeto)	Código restringido (objeto)

Respecto de la estructura familiar, Bernstein va a diferenciar dos tipos de familia, tipos que estarán muy ligados al tema del desempeño de los roles en ellas. Las familias pueden ser posicionales o de orientación personal. Familias posicionales son aquellas en las que sus miembros son contemplados en función del rol que desempeñan y en función del rol se toman las decisiones; en ellas los límites están claros y las posiciones, roles y status bien definidos. Familias orientadas hacia la persona son aquellas que son sensibles a las cualidades peculiares de las personas que la integran; en ellas, la toma de decisiones se hace en función de la persona en vez de en función del status de la persona. Si a las familias posicionales les corresponde un sistema de comunicación cerrado, las de orientación personales van asociadas a un sistema comunicativo abierto.

En relación con los tipos de familia anteriormente señalados, Bernstein habla de distintos modos de control. Las familias posicionales se vincularían a modos de control posicionales, ya sean mediante el uso de imperativos o de incitaciones posicionales. Las familias de orientación personal, por su parte, ejercerán el control mediante incitaciones personales.

Señalemos, por otra parte, que tanto en las familias posicionales como en las de orientación personal el código dominante podrá ser el elaborado o el restringido.

También la relación entre tipo de familia y clase social se hace más compleja. Tanto en la clase obrera como en la clase media es posible encontrar familias posicionales y familias de orientación personal.

Bernstein (1971a) sugiere en el citado artículo la existencia de conceptos organizativos básicos que se extienden a través de toda una cultura o subcultura y que impregnan a todos los elementos de ésta, desde las formas de relación y control social, los códigos lingüísticos –que transmitirían estos conceptos–, a la orientación de la conducta de los hablantes. Son las temáticas de la autoridad, identidad, autoridad-identidad y racionalidad.

		Código	
		Elaborado (Clase Media)	Restringido (accesible a Clase Media y único para Clase Obrera)
Familia/ Control	Personal	Código elaborado (persona) Concepto organizador: identidad	Código restringido(persona) [Situación de cambio social en clase obrera (y de cambio potencial de código –Bernstein, 1989 cap. IX-)]. Concepto organizador: autoridad, identidad
	Posicional	Código elaborado (objeto) Concepto organizador: racionalidad	Código restringido (objeto) [Familia tradicional de clase obrera] Concepto organizador: autoridad

Finalmente, debemos señalar que Bernstein también expone cómo afecta el cambio a toda esta estructura. Bernstein relaciona los códigos y el incremento de la complejidad de la división del trabajo y el sistema central de valores. En lo que se refiere al cambio social, Bernstein indaga sobre las condiciones que pueden dar lugar al surgimiento de familias posicionales y personales en las distintas clases sociales. En lo que se refiere al cambio educativo, expone las consecuencias del cambio de código lingüístico habitual.

Veamos cómo Bernstein relaciona los códigos y la estructura social.

El código elaborado es una cualidad de aquellas formas de relación social donde se da un desempeño de roles individualizado y las relaciones familiares se centran en la persona. En tal entorno el proceso de socialización se caracteriza por la aparición del conocimiento universalista, esto es, los significados tienen un alto nivel de generalidad, más allá de situaciones espacio-temporales o interpersonales concretas. Consecuentemente, el lenguaje que resulta operativo en tal estructuración social –el código elaborado- ha de permitir por una parte la expresión individual y diferenciada del hablante –y recíprocamente, una consideración individualizada del receptor- y por otra parte ha de posibilitar la articulación de una respuesta desligada de lo particular. Así, los requisitos de individualización y diferencia hacen que este código tenga que

dotarse de un mayor nivel de complejidad morfosintáctica (subordinación, grupos verbales complejos, etc) y que el hablante de este código se vea obligado a una mayor demanda de selección de entre todos los recursos lingüísticos, tanto léxicos como sintácticos, de que dispone. Consecuentemente, las estructuras del código elaborado serán menos predecibles, y la incertidumbre en la elaboración de una respuesta verbal articulada y compleja será mayor, al requerir una mayor planificación. Manifestación de la individualización en este código es la mayor proporción de aparición de secuencias egocéntricas, así como la mayor saliencia del pronombre personal de primera persona singular (“yo”), lo cual favorece la comunicación de la experiencia individual. Por otra parte, el hecho de que el oyente es un interlocutor también diferenciado, lleva al rasgo de la necesidad de explicitación de significados. Tales características conllevan peculiaridades cognitivas en el hablante: la facilitación de la expresión simbólica de sus intenciones, la reflexividad –posibilitada por la diferenciación e individualización tanto del hablante como del oyente-, el razonamiento abstracto y analítico, la mayor eficacia en planificación de la conducta propia, etc.

El código restringido es el característico de la clase obrera –recordemos que la clase media podía acceder a ambos. Se trata de un código centrado en la solidaridad grupal, propio de un entorno donde los roles están estandarizados y comunalizados, a la vez que las relaciones entre los miembros de la familia se determinan en función de la posición que cada persona ocupa dentro de ella, más que en sus características individuales. Se trata, en consecuencia, de un entorno donde existen numerosos conocimientos compartidos e identificaciones entre interactuantes, lo que permite dar por supuesta la intención del oyente, sus intereses, etc. Por otra parte, la socialización se caracteriza por el particularismo, esto es, la vinculación del significado a contextos locales. El código que emerge de estas condiciones y que a su vez contribuye a su mantenimiento –función de reforzamiento de una relación social inclusiva y solidaria- se caracterizará consecuentemente por la menor necesidad de recursos expresivos de diferenciación, el mantenimiento implícito de significados –al ser estos compartidos- y una mayor énfasis en los contenidos descriptivos y concretos, todo lo cual conlleva una mayor posibilidad de predicción. Así, manifestaciones de estos rasgos serían la mayor simplicidad morfosintáctica, aparición de secuencias sociocéntricas, la circularidad simpatética –que invita al acuerdo y señala la identificación entre interlocutores-, la saliencia del empleo de pronombres personales como “tú”, “vosotros” y “ellos”, mayor proporción de pronombres personales, etc. El influjo de tal código sobre la orientación

cognitiva se refleja en la inhibición de la expresión simbólica de las intenciones del hablante, la tendencia al razonamiento concreto y al nivel de respuesta descriptivo en detrimento de la capacidad de generalización, el refuerzo de la identificación y solidaridad grupal, etc., todo lo cual da lugar a un modo distinto de autorregulación de la conducta.

<i>Entorno psicosocial</i>	<i>CÓDIGO RESTRINGIDO</i>	<i>Orientación cognitiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones sociales de carácter inclusivo. • Identificaciones comunes, intereses compartidos. • Énfasis de la inmediatez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Número limitado de alternativas de organización sintáctica, lo que implica estructuras y léxico más predecibles. • Restricción de la expresión de elementos individuales a los componentes no verbales. • Significados implícitos. • Significados compartidos, comunalidades entre emisor y oyente. • Significados localistas, particularistas. • Facilita respuestas vinculadas al nivel concreto y descriptivo, inhibiendo la generalización. • Mayor proporción de: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pronombres personales. <input type="checkbox"/> “Tú/ vosotros” y “ellos”. <input type="checkbox"/> Secuencias sociocéntricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhibe la expresión simbólica explícita de las intenciones. • Refuerza la solidaridad grupal.

<i>Entorno psicosocial</i>	<i>CÓDIGO ELABORADO</i>	<i>Orientación cognitiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de comunalidad entre los interactuantes. • Énfasis en aspectos desligados del contexto concreto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor amplitud de alternativas sintácticas, menor predictibilidad del modelo de organización sintáctica. • Facilita respuestas individualizadas, así como la expresión de experiencias individuales. • Mayores requisitos de planificación verbal, junto a mayor nivel de organización estructural y selección léxica. • Significados explícitos. • No da por supuestas las condiciones del oyente. • Sensibilidad a la separación y a la diferencia. • Posibilita una jerarquía conceptual compleja. • Significados universalistas. • Mayor proporción de: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Subordinación. <input type="checkbox"/> Grupos verbales complejos. <input type="checkbox"/> Voz pasiva. <input type="checkbox"/> Adjetivos y adjetivos poco frecuentes. <input type="checkbox"/> Adverbios poco frecuentes. <input type="checkbox"/> Conjunciones poco frecuentes. <input type="checkbox"/> Secuencias egocéntricas. <input type="checkbox"/> Pronombre personal “yo”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitación de la expresión simbólica de las intenciones de forma explícita.

2. 4. 2. 3. Tercera formulación.

Aparece expuesta en los artículos *A critique of compensatory education* (Bernstein, 1970a), *Education cannot compensate for society* (Bernstein, 1970b) y *Clase Social, lenguaje y socialización* (1971b).

La tesis mantiene su espíritu:

“La tesis general sociolingüística trata de explorar en qué medida los sistemas simbólicos son a la vez expresiones y reguladores de la estructura de relaciones sociales” (Bernstein, 1989 pág. 176).

“(…) el modo en que se expresan los códigos de habla es una sucesión de la cultura al actuar por medio de las relaciones sociales en contextos específicos. Las diferentes formas del habla o códigos simbolizan la forma de las relaciones sociales, regulan la naturaleza de los encuentros hablados y crean para los hablantes diferentes órdenes de relevancia y relación. La experiencia de los que hablan se transforma así mediante lo que se ha hecho significativo o relevante mediante la forma del habla. Este es un argumento sociológico, porque la forma del habla se toma como consecuencia de la forma de relación social, o, dicho de modo más general, es una cualidad de la estructura social” (Bernstein, 1989 pág. 179).

La definición de los códigos se hace ahora en términos de la semántica, distinguiendo Bernstein dos órdenes de significados: universalistas y particularistas. En el orden universalista, los significados son independientes del contexto, mientras que en los órdenes particularistas los significados aparecen más vinculados al contexto y relaciones locales. En correspondencia con ello, en el orden universalista los significados se formulan explícitamente, mientras que en el orden particularista éstos se mantienen implícitos.

Bernstein incorpora además la diferenciación entre códigos y variantes – elaborada y restringida- de habla. Las variantes quedan definidas como aquellas realizaciones lingüísticas que son fruto de la presión ejercida por el contexto sobre las elecciones léxico-gramaticales. Así, las variantes restringidas se dan allí donde existen comunales e identificaciones entre los hablantes, de modo que el propósito de éstos puede darse por supuesto, los significados de sus preferencias no requieren de formulación explícita y el número de alternativas de elección léxica y sintáctica se reduce, reduciéndose asimismo la incertidumbre de los interactuantes. El lenguaje tiene un fuerte contenido metafórico. La individualización del discurso se lleva a cabo en estos casos sobre todo mediante mecanismos expresivos y no verbales. En suma, los

símbolos se condensan y el habla requiere de alusiones al contexto para poder ser comprendida. Las características contrarias serían propias de las variantes elaboradas de habla: independencia del contexto, significados explícitos y articulados, mayor número de alternativas de elección léxica y sintáctica (y por tanto, mayor incertidumbre), expresión racional más que metafórica, individualización de significados, predominio del ‘yo’ sobre el ‘nosotros’, etc.

“Una variante de habla es un modelo de opciones lingüísticas específicas de un contexto particular; por ejemplo, cuando alguien habla a los niños, un policía que explica un acontecimiento en un tribunal, hablando con los amigos conocidos, los rituales de las fiestas, o las charlas en un tren”. (Bernstein, 1989 pág. 201)

Los códigos lingüísticos representan la estructura profunda de la comunicación, tienen mayor amplitud y generalidad que las variantes de habla, y actúan como principios reguladores de las realizaciones lingüísticas en diversos contextos. Así, el predominio de uso en los contextos de socialización de variantes restringidas de habla definirá la presencia de un código restringido, mientras que el predominio de variantes elaboradas de habla se traduce en la adquisición de un código elaborado.

“El concepto de código sociolingüístico se refiere a la estructuración social de los significados y a sus diversas pero relacionadas expresiones lingüísticas contextuales” (Bernstein, 1989 pág. 176).

“El concepto de código se refiere a la transmisión de una estructura profunda de significado de una cultura o subcultura: las normas básicas de interpretación” (Bernstein, 1989 pág. 201).

El código restringido tiene sus bases en roles comunalizados y expresa significados particularistas. El código elaborado se basa en roles individualizados y expresa significados universalistas independientes del contexto.

Se mantiene, en este momento de la formulación bernsteiniana, la idea de que tanto el código elaborado como el restringido pueden orientarse tanto a personas como a objetos.

Además, Bernstein introduce la idea de que el uso predominante de un código restringido en los contextos de socialización no implica que no se empleen variantes elaboradas de habla en determinados contextos, sino simplemente que el uso de éstas es menos frecuente.

Ya hemos avanzado que roles comunalizados dan lugar a variantes y códigos restringidos, y que roles individualizados dan lugar a variantes y códigos elaborados,

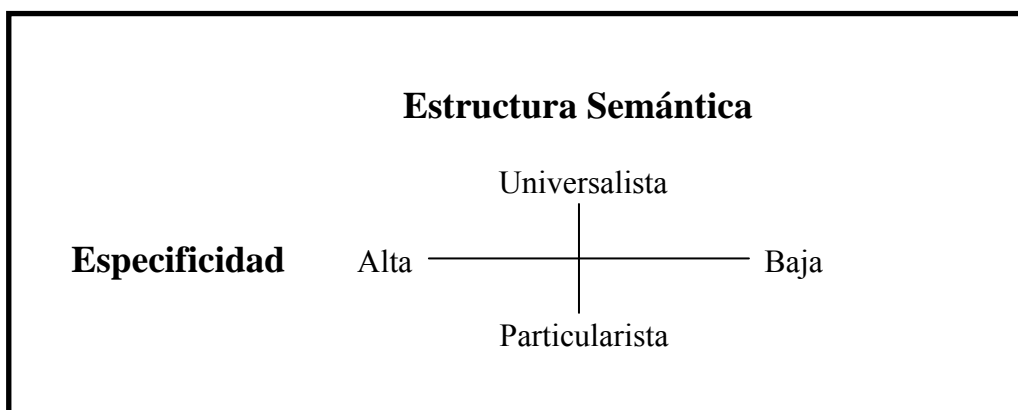
veamos ahora cómo Bernstein profundiza en otros elementos de su tesis sociolingüística relacionados con los aspectos sociales.

Bernstein explicita cuáles son las agencias básicas de socialización: la familia, el grupo de iguales, la escuela y el trabajo. Sus investigaciones se centrarán en el ámbito de lo familiar.

Bernstein (1971b y 1969) señala cuatro contextos de socialización interrelacionados, a través de los cuales los ordenamientos de una cultura y subcultura se ponen de manifiesto, y en los que van a predominar las formas de expresión restringidas o elaboradas.

- Contexto regulativo: relaciones de autoridad, orden moral.
- Contexto instructivo: adquisición de habilidades y conocimientos sobre objetos y personas.
- Contexto imaginativo/ innovador: promoción de la exploración y experimentación del mundo.
- Contexto interpersonal: toma de conciencia de los estados afectivos propios y ajenos.

En tales contextos, los significados pueden pertenecer a órdenes universalistas o particularistas. A ello hay que añadir que la socialización puede llevarse a cabo con distinto grado de especificidad en términos del socializado, del contexto y del problema concreto que se trate, esto es, tomándolo de una forma más o menos individualizada o adaptada a las circunstancias locales.



Bernstein diferenciará dos tipos de familias en función de sus pautas para el mantenimiento de límites: familias posicionales y familias centradas en la persona. Las familias posicionales se caracterizan por el empleo de procedimientos fuertes para garantizar los límites. En ellas, la diferenciación de los miembros y la autoridad se basa precisamente en la claridad de tales límites, en el status o posición que cada uno ocupa en la familia. La persona se instala así en un rol y recibirá una identidad social, según su edad, género y status. En las familias centradas en la persona los procedimientos de mantenimiento de límites son débiles o flexibles. Los rasgos de status están más difusos y la autoridad y la diferenciación de los miembros de la familia se basa menos en la posición. Aquí la diferenciación proviene de las distinciones entre personas, que tienen mayor amplitud para configurar sus roles y mayor autonomía –aunque una identidad social más débil-. En tales familias, la ambigüedad y la ambivalencia se incrementa puesto que se exige una continua coordinación de diferentes rasgos de los miembros que la componen.

Tanto el código elaborado como el restringido puede darse en una familia posicional o en una familia centrada en la persona, teniendo en cada caso el código un enfoque distinto.

Para Bernstein, la clase social es la influencia más relevante en el proceso de socialización. Pero más aún, siguiendo una perspectiva marxiana, va a mantener que es el sistema de clases el que establece una distribución diferencial del conocimiento en la sociedad. Mientras que la mayoría –siempre según Bernstein- de los individuos –aquellos que integran la clase obrera- son socializados en una estructura semántica particularista, vinculada a contextos concretos (código restringido), sólo una parte minoritaria –clase media y alta- es socializada en estructuras semánticas universalistas (código elaborado). Tal hecho posee enorme relevancia desde el punto de vista del control y cambio social, puesto que tan sólo aquellos que son socializados en un código elaborado tienen acceso al conocimiento de los metalenguajes que permiten el control y la innovación. Es el código elaborado el que permite una mayor reflexividad, así como la exploración de alternativas y el acceso a los principios generales desvinculados de lo concreto.

En la formulación bernsteiniana se identifica la división del trabajo como la fuente de cambio de los códigos lingüísticos: el paso de la división del trabajo de lo sencillo a lo complejo marca la transición del código restringido al elaborado, sin olvidar que –como acabamos de decir- el acceso a éste último estará controlado por el

sistema de clases sociales. Junto a la división del trabajo, Bernstein señala también el papel de los valores de la sociedad, que influirán en la forma de mantenimiento de límites en las denominadas agencias de socialización (familia, grupo de pares, educación y trabajo).

No podemos concluir este apartado sin hacer antes una breve alusión al status del que actualmente goza la formulación sociolingüística bernsteiniana. Una de las críticas que más frecuentemente se han hecho al sociólogo británico es la de sustentar la tesis del déficit lingüístico de la clase obrera respecto del lenguaje empleado por la clase media (Labov, 1970; Ginsburg, 1972)²⁰⁶. Sin embargo, el propio Bernstein ha desmentido esto en varias ocasiones (Cfr. Bernstein, 1989 págs. 217- 221; Bernstein, 1990 págs 118-119).

Otra fuente de crítica ha sido aquella que achaca a Bernstein la falta de apoyo empírico para el sustento de sus tesis (p. ej. King 1976 y 1981) o las críticas a propósito de la metodología empleada (Cfr. algunas de estas críticas recogidas en González Sánchez, 1987 págs. 70-71).

No obstante, las tesis bernsteinianas parecen haber sido confirmadas por los resultados de investigación obtenidos por el propio autor y por sus colaboradores y continuadores a lo largo de cuatro décadas. Basten como ejemplo las contribuciones de Lawton (1972), y de autores pertenecientes al Equipo de Investigación Sociológica como P. Hawkins, D. Henderson, P. Robinson, S. Rackstraw o G. Turner (recogidos por Bernstein en el volumen II de *Class, Codes and Control*). Argyle (1994) apunta a esto al afirmar que las predicciones realizadas por Bernstein han sido corroboradas por la mayoría de investigaciones llevadas a cabo en Gran Bretaña, EE.UU., Francia y Australia, si bien debe reconocerse que las diferencias de clase obtenidas eran a menudo pequeñas. En el ámbito español tenemos la investigación de González Sánchez (1987), con resultados que nuevamente van en la dirección apuntada por Bernstein. Igualmente han recibido apoyo empírico las aplicaciones de la teoría de los códigos en el ámbito pedagógico (Cfr. Sadovnik, 2001 y 1995 partes IV y V; Bernstein, 1996; Morais et al. 2001).

²⁰⁶ Cfr. Danzig (1995) donde se encontrará una discusión sobre distorsiones de la teoría de los códigos, tales como la tesis del déficit y de la diferencia.

2. 5. Juegos de Lenguaje y Formas de Vida en la Ciencia: la aportación de Tony Becher

Ya dijimos, en la revisión histórica con que comenzábamos nuestra investigación, que dentro del proceso de “sociologización” de la razón, y en lo referente a la ciencia, cabía diferenciar dos etapas: la Sociología de la Ciencia –o mejor, de la “ciencia como institución o como organización”- y la Sociología del Conocimiento Científico –cuyo abordaje sociológico incluía como objeto de estudio la génesis y validación del conocimiento científico. Señalemos, que existe –por tanto- una amplia bibliografía que trata del análisis de los elementos sociales presentes en la ciencia, manteniendo los autores implicados tesis más o menos radicales o conservadoras al respecto (cf. Medina, 1989; Lamo de Espinosa et al. 1994). Consecuentemente, hemos de decir que el caudal de datos empíricos que sustentan la tesis de la incursión de aspectos sociales en la Ciencia –considerada como institución- y en el conocimiento científico propiamente dicho, es igualmente enorme. Pero también veíamos que, de una u otra forma, los enfoques de la Sociología de la Ciencia y de la Nueva Sociología de la Ciencia –incluso aquellos que en uno u otro momento apelaban a la influencia de Wittgenstein- resultaban ser o bien parciales o bien perspectivas que contenían problemas conceptuales difíciles de solventar. Digamos, pues, que las tesis de la sociología del conocimiento y de la ciencia han recibido apoyo empírico desde posiciones teóricas distintas a las que hemos venido manteniendo, y que, si bien esto no invalida en absoluto sus aportaciones, nosotros preferiremos explorar una línea de investigación que se basa en presupuestos más próximos a los que hemos defendido. Por ello, vamos a recurrir en nuestra búsqueda de sustento empírico para la tesis del relativismo sociopsicológico en el conocimiento científico a la obra de Tony Becher. Concretamente nos referiremos a la monografía *Tribus y Territorios Académicos* y al artículo *Disciplinary Discourse*. Becher no cita en ellos directamente a Wittgenstein, pero su obra es compatible –desde nuestro punto de vista- con las tesis que de modo teórico había formulado el vienés; del mismo modo, tampoco adopta una perspectiva marxiana pero juzgamos que de sus observaciones empíricas podría hacerse una lectura en dicho sentido. En cualquier caso –y lo que realmente nos interesa en este punto- en las citadas obras de Becher encontramos el apoyo empírico que buscamos para una de las tesis centrales de nuestra investigación: aquella que mantiene que juegos de lenguaje

(en este caso, juegos de lenguaje científico) nos remiten a una forma de vida (entendida en sentido sociológico). Veamos qué expresión toma esta tesis en el tratamiento que Tony Becher (2001) hace del conocimiento científico:

“las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructura de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas” (Becher, 2001 págs. 38-39).

“las formas y las comunidades de conocimiento son interdependientes en muchos aspectos importantes” (Becher, 2001 pág. 77).

Tony Becher estudia las culturas de las comunidades científicas, las distinciones epistemológicas que se observan entre distintos campos científicos y con el objeto de analizar la relación que se establece entre los aspectos sociales y epistemológicos en distintas disciplinas. Se centrará así en investigar las interacciones que se producen entre la naturaleza del conocimiento y la cultura de los grupos disciplinares, entre los cuerpos de conocimiento y las prácticas de trabajo de quienes los producen, en suma, entre los aspectos cognoscitivos y sociales de la ciencia.

De especial interés resulta para nosotros el artículo *Disciplinary Discourse*, por cuanto en él se trata de dar confirmación a la siguiente hipótesis:

(...) se esperaría que diferencias en campos de conocimiento se reflejasen en diferencias en la forma lingüística: y del mismo modo, que diferencias en la forma lingüística signifiquen diferencias en campos de conocimiento (Becher, 1987).

Becher organiza su exposición –y concreta su hipótesis- en torno a cinco niveles de análisis:

- 1) Distintos campos de conocimiento no comparten el mismo vocabulario intelectual.
- 2) El hecho de que existan lo que se considera como formas aceptables de conducta social y verbal en las distintas disciplinas ponen de manifiesto que en ellas está presente un cuerpo de conocimiento tácito.
- 3) El vocabulario con que en cada disciplina se alaba o se censura a sus miembros pone de manifiesto las diferencias en los valores básicos que rigen en ellas.

- 4) Las peculiaridades en los modos de comunicación formal (artículos, etc.) reflejan características diferenciales de las distintas disciplinas.
- 5) Del mismo modo, en las estructuras conceptuales de argumentación se ponen de manifiesto los distintos estilos intelectuales de cada disciplina.

En su análisis empírico, Becher tratará de testar los puntos 2) a 5) recién señalados y para ello llevará a cabo una comparación entre tres disciplinas –la historia, la sociología y la física- empleando para ello tres fuentes: selecciones de la literatura académica relevante, materiales provenientes del trabajo de campo del autor y un análisis de pequeña escala de revistas señeras en estos campos.

Becher (1987), siguiendo a autores como Snyder (1971), Bazerman (1983) o Gerholm (1984), sostiene que en las diferentes disciplinas existe un “currículum oculto”, un corpus de conocimientos compartidos que se mantiene implícito, o un saber cómo que se adquiere de manera informal, en suma, un “conocimiento tácito”. Y estos conocimientos tácitos presentan peculiaridades según las disciplinas y se dejan entrever de forma distinta en la forma que éstas tienen de emplear el lenguaje. Así, señala que en la Sociología se pone de manifiesto una mayor autoconciencia –comparativamente con disciplinas como la Física o la Historia- a propósito de éste “saber cómo” de la profesión. Becher cita como ejemplo una de las preguntas más repetidas entre los miembros de la comunidad de sociólogos – “¿cómo de grande era tu muestra?”-, donde se translucen la base empirista de esta disciplina. El conocimiento tácito en la Sociología abarca, pues, lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico. En el caso de la Historia, Becher sostiene que existe un menor volumen de conocimientos tácitos relativos al método y la teoría (dado el carácter más a-teórico de esta disciplina) o la epistemología. Más bien el conocimiento tácito –manifestado en la charla entre los profesionales de este campo- se refiere a detalles prácticos, a las herramientas, a localización de fuentes de información, etc. Finalmente, en la Física, dado que parece ser donde más asentados se hallan los fundamentos epistémicos, teóricos y procedimentales, el conocimiento tácito se centraría en temas relativos a la actitud colectiva y a la conducta de los integrantes de esta disciplina.

Las expresiones de alabanza y reproche o censura manifiestan los valores que son deseables en una disciplina y aquellos rasgos que han de evitarse, y nuevamente el uso que aquí se hace del lenguaje varía entre las distintas disciplinas. Becher se centra aquí en el análisis de las conversaciones ordinarias entre profesionales y de las

publicaciones. Así, entre los historiadores se emplean para calificar positivamente las producciones adjetivos como “académico” y “original” –indicativos de una alta valoración y pero difíciles de lograr-, o “riguroso”, “estimulante” y “magistral” –indicativos de la “fuerza” de un trabajo-. Existen otras formas de alabanza más débiles, que inciden en características que se suponen exigibles a los trabajos en esta disciplina, como por ejemplo, “bien investigado”. Como términos de condena, entre los historiadores se emplean adjetivaciones como “trivial”, “poco evidente”, “que no lleva a conclusiones”, “flojo”, indicativos de debilidades del trabajo realizado. Otros calificativos como “sesgado” no son empleados, puesto que en Historia se asume que de una u otra forma siempre existe algún sesgo o perspectiva. Entre los sociólogos, adjetivos como “riguroso” o “estimulante” se cuentan entre las mayores formas de alabanza. Otros calificativos positivos inciden en la calidad del trabajo y/o su impacto sobre los lectores: “bien argumentado”, “poderoso”, “persuasivo”, “provocativo”... El adjetivo “sesgado” se emplearía de modo similar al referido en el caso de los historiadores, mientras que el adjetivo “académico” podría tener connotaciones tanto positivas, como negativas (siendo aquí sinónimo de “escolástico”). Finalmente, calificar una producción como “anecdótica” denotaría su poco peso argumentativo. En la Física, se valora positivamente lo “elegante”, “económico”, “productivo”; se condena lo “chapucero”. Otros adjetivos, aparentemente positivos, esconden una pobre valoración: “preciso” –puesto que esto se supone a todo trabajo-, “riguroso”- que en esta disciplina denota un uso poco creativo de lo matemático en detrimento de lo puramente físico- o “magistral” y “académico” –que dada la alta velocidad de cambio en los avances de la Física son poco empleados-.

La forma de hacer revisiones críticas de trabajos científicos y el lenguaje que en ellas se emplea también va ligado a las características diferenciales epistemológicas de las disciplinas. Así, según Becher, la Sociología y la Historia tienen un carácter crítico y un patrón de evolución con mayores reiteraciones, mientras que la Física sigue una evolución más de tipo lineal. Y esto se manifiesta en las revisiones de libros. Éstas son escasas en la Física y se realizan más que con un lenguaje evaluativo, aportando datos factuales –demostraciones, pruebas- que avalen o no a la producción que se comenta. En la Física se deja entrever así la idea de que el avance del conocimiento es una empresa colectiva –algo que se hace entre todos los miembros de la comunidad, comunicados en los foros públicos-, donde se aportan nuevos materiales a un campo de

conocimiento que crece acumulativamente. En la Historia y la Sociología, en cambio, el discurso evaluativo, la crítica, la argumentación y el juicio están a la orden del día. En contraste con la Física, la Sociología y la Historia tienen una mayor fragmentación en cuanto a las opciones teóricas disponibles, lo que unido a un carácter individualista –o de “pequeños grupos” en todo caso- en su modo de trabajo, da pie a la disensión, la controversia, la polémica, la acusación, etc. todo lo cual genera un tipo de evaluación también individualista –realizada por otro profesional-, ya sea para el mantenimiento o la demolición de estas “subcomunidades” de sociólogos e historiadores.

Las diferencias del modo de trabajo entre disciplinas también se manifiestan en las comunicaciones formales académicas. En la Historia y la Sociología, dadas las características de los temas que tratan –más sujetos a la interpretación, a la inclusión de la perspectiva teórica del investigador, etc.-, la forma de trabajo es menos colaborativa y cosmopolita que en la Física, donde –como ya dijimos- el avance de la disciplina se plantea en términos más colectivos, dada también su menor fragmentación y la menor saliencia del elemento interpretativo subjetivo. Estos rasgos diferenciales –ha puesto de manifiesto Becher- tienen su expresión en características de las comunicaciones formales de las tras disciplinas que compara, y concretamente en la longitud de las publicaciones, el volumen de publicaciones existentes, la mayor o menor cercanía del lenguaje profesional al lenguaje común, el empleo de ilustraciones y el tipo de ellas, el aporte y uso de referencias, notas a pie de página o a final del trabajo, de las citas, y el empleo de formas gramaticales (especialmente en lo referente a las formas personales e impersonales).

Señalemos también de la mano de Becher (1987) algunas de las peculiaridades que presentan las diferentes disciplinas en cuanto a sus estructuras de argumentación se refiere. El carácter atomista de las ciencias naturales como la Física, la Biología o la Química, en el sentido de que son ciencias que crecen a partir del conocimiento acumulado previamente, en el que unos conocimientos se ensamblan en otros, se refleja en que la composición argumentativa y los modos lingüísticos siguen en estas disciplinas un patrón más o menos “standard”. Los autores pertenecientes a estas disciplinas conocen previamente tanto los componentes como la estructuración que deben dar a su argumentación. No ocurre así en disciplinas como la Historia o la Sociología, de carácter más interpretativo, crítico, reiterativo, orgánico y holista, y donde el crecimiento no es tanto acumulativo como caótico e impredecible. En este caso, los autores se ven avocados a realizar sus argumentaciones con relación al tema

específico que estén tratando, considerado como un todo, de ahí que las estructuras de sus composiciones sean muy diversas y no definitivamente establecidas. Otro rasgo que nos parece interesante señalar –de entre los que señala Becher al respecto- es el mayor o menor grado de personalidad/ impersonalidad que se observa el modo de la argumentación en las distintas disciplinas: Charles Bazerman (1981) ha puesto de manifiesto que mientras en la Física el objeto se toma como independiente e impersonal, y es la propia naturaleza la que persuade al lector, en la Sociología frecuentemente el autor parte desde una perspectiva individual y trata de persuadir al lector a que adopte su punto de vista. Rasgos estos que no dejan de tener implicaciones en lo referente a la verificación, al acuerdo entre profesionales, y la evaluación del conocimiento en cada disciplina.

En otra obra de Becher, *Tribus y Territorios Académicos* (Becher, 2001), este autor analiza las relaciones entre los aspectos “cognoscitivos” y psico-sociales/ socio-psicológicos presentes en la ciencia como institución y en el propio conocimiento científico desde una perspectiva más amplia que en el artículo reseñado anteriormente, más circunscrito a lo específicamente lingüístico.

Becher (2001) propone, así, las siguientes dimensiones básicas de análisis:

A) Según sus propiedades cognitivas:

- Disciplinas “duras” vs. “blandas”. En las disciplinas duras el conocimiento es –o tiende a ser- acumulativo y la ciencia se acerca más a una empresa colectiva que se realiza desde el acuerdo en un corpus cognoscitivo ampliamente aceptado por los miembros de la comunidad científica. Las disciplinas blandas, no siguen una línea directriz unitaria, sino que se guían más bien por necesidades contextuales, relacionadas con los temas relevantes para una sociedad –en un momento socio-histórico dado- o para un grupo determinado. El conocimiento tiene menor grado de acumulación, el desarrollo es crítico, reiterativo, perspectivista, fragmentado.
- Disciplinas “puras” vs. “aplicadas”. En esta dimensión la diferencia básica es entre la autorregulación o la influencia de factores externos del corpus cognoscitivo de una disciplina. Las disciplinas puras son

autorreguladas, en el sentido de que ellas mismas auto-generan su agenda de temas, en función de necesidades cognoscitivas internas a la propia disciplina. Las disciplinas aplicadas son sensibles a las necesidades sociales externas a la propia ciencia, persiguen la utilización del conocimiento para un fin concreto, práctico; en este sentido son heterónomas.

Becher (2001) elabora también una taxonomía de los aspectos cognoscitivos de la ciencia, basándose en las dos dimensiones citadas:

		<i>Dimensión 1 del conocimiento</i>	
		<i>Duro</i>	<i>Blando</i>
<i>Dimensión 2 del conocimiento</i>	<i>Puro</i>	Crecimiento acumulativo. Claridad de criterios. Hallazgo de descubrimientos. Límites bien definidos. Agenda de temas bien establecida. Evolución con reemplazo de ideas. Análisis, reduccionismo. Uso de modelos, medición. Universalismo. Explicaciones sólidas. Control de variables. Explicación causal. Impersonalidad, independencia.	Desarrollo recursivo, reiterativo. Diversidad de criterios y disenso. Interpretación de hechos. Falta de límites, permeabilidad. Libertad en selección de temas. Pocas ideas totalmente obsoletas. Síntesis, holismo. Poco uso de modelos y medición. Particularismo. Explicaciones débiles. Variables numerosas. Razonamiento complejo. Persuasión Mayor carga valorativa y subjetiva.
	<i>Aplicado</i>	Heurísticos de ensayo-error. No acumulativo. Fin práctico. Criterios intencionales, funcionales Productos y técnicas.	Basado en jurisprudencia. Inestable. Menor progreso. Pragmático, utilitario. Persigue elevar calidad vida. Protocolos y procedimientos.

B) Según sus propiedades sociales:

- Disciplinas “convergentes” vs. “divergentes”. En las disciplinas convergentes, según Becher (2001), el grado de control sobre los miembros de la comunidad es mayor que en las disciplinas divergentes, donde existe una mayor libertad de actuación.

- Disciplinas “urbanas” vs. “rurales”. Esta dimensión hace referencia principalmente a la “densidad de población”. Disciplinas urbanas son aquellas densamente pobladas, en las que un numeroso grupo de personas trabaja en el mismo “territorio” académico (p. ej. trabajan sobre el mismo tema). Las disciplinas rurales, por el contrario, son aquellas en las que la densidad de población es baja: pocas personas trabajan en el mismo tema, asunto, segmento de investigación, etc.

Las dimensiones señaladas por Becher (2001) resultan de utilidad al menos para dos propósitos. Uno, permite caracterizar y comparar a las disciplinas en función de aspectos sociales y cognoscitivos. Así por ejemplo, Becher (2001) dirá de la Sociología que es una disciplina fragmentada (blanda), pura, divergente y rural o podría caracterizarse a la Física como dura, pura, convergente y urbana. Y otro punto de utilidad, nos ofrece un marco analítico que permite establecer en cada disciplina conexiones entre sus aspectos cognitivos y sociales, analizando cómo entre ellos existe una correspondencia, esto es, comprobando que “juegos de lenguaje” nos remiten a una “forma de vida”, en este caso interpretada socio-psicológicamente.

En resumen, en la monografía sobre *Tribus y Territorios Académicos*, Becher (2001) pone de manifiesto de forma empírica que existe una interrelación entre lo más estrictamente epistémico de una disciplina y sus aspectos sociales. De este modo aspectos como el carácter acumulativo o no acumulativo del conocimiento, la claridad de los criterios o el hecho de que existan múltiples interpretaciones, el que un área de conocimiento sea unitaria o fragmentada, que tenga unos límites bien establecidos o que estos sean permeables, que se trate de conocimientos puros o de conocimientos aplicados, etc. va a condicionar el modo en que se trabaja dentro de tales disciplinas y la organización social que se va a derivar, modo organizativo que luego viene a reforzar las características que el saber adquiere en las disciplinas. Así pues, desde la perspectiva de Becher (2001) se nos muestra que es posible analizar los aspectos sociales de la ciencia en cuanto a su organización mediante las categorías y conceptos que nos ofrece la psicología social, tales como “cohesión”, “conflicto”, “negociación”, “cambio de actitudes”, “socialización”, “liderazgo”, “poder”, “colaboración vs. competencia”, “persuasión”, “conciencia de grupo”, “cultura de grupo”, etc., en suma, que es posible analizar a los científicos en su actividad cotidiana como a un grupo tal y como lo define

la Psicología Social. Y además, se nos muestra que tales aspectos psicosociales y sociopsicológicos de la ciencia no son aislables de sus aspectos cognitivos, que –por ejemplo- hay que negociar criterios que definan un fenómeno, hay que lograr consensos sobre los valores que guían una acción científica, hay que discutir en el foro público sobre los criterios de validez de los conocimientos, etc. Queda, pues, una vez apuntados los indicios empíricos, la puerta abierta para la realización de una Sociopsicología del Conocimiento Científico, de una Epistemología naturalizada con base en la Psicología Social de orientación sociológica, en la que se contemplen los elementos cognoscitivo-lingüísticos, sociales, pragmáticos y axiológicos en su interrelación, conformando un sistema.

Parte V



Conclusiones

Conclusiones

A lo largo de las páginas precedentes hemos argumentado a favor de la posibilidad de establecer una Teoría del Conocimiento de carácter sociopsicológico *a partir de* las elaboraciones conceptuales de Wittgenstein y de Marx. En nuestro recorrido, hemos visitado los “territorios académicos” de la Filosofía, la Sociología y la Psicología Social, principalmente, y de todos ellos hemos recogido aportaciones significativas, tanto en lo conceptual como en lo empírico. Ha sido nuestra intención el establecer puentes interdisciplinarios, diálogos entre juegos de lenguaje diferentes. En suma, hemos pretendido satisfacer, con nuestra propia praxis, la exhortación de Toulmin (1977) a retomar la comunicación entre la teoría y la práctica del conocimiento. Presentamos ahora las que constituyen nuestras reflexiones finales –aunque no definitivas, pues obviamente están sujetas a revisión- a propósito de las múltiples líneas de indagación con las que nos hemos ido topando en el recorrido por las calles de esa vieja ciudad a la que se asemejan –como dijera Wittgenstein- nuestros juegos de lenguaje. Y lo hacemos a su manera, esto es, en forma de párrafos.

[1] La reflexión sobre el conocimiento es un oficio de ya más de dos mil años, que se inaugura en la Antigua Grecia. A lo largo de la historia, la racionalidad sufre un triple proceso de fragmentación. Se pasa así, progresivamente, de hablar de una Razón –con mayúsculas- y del Conocimiento –al que se atribuyen los rasgos de Objetividad, Necesidad, Trascendencia, Verdad, y otros similares-, al discurso relativista, primeramente de carácter histórico-cultural, luego sociológico, y finalmente psicológico. El sujeto epistemológico es ahora el sujeto empírico, de carne y hueso y el conocimiento se tiñe –ya en la Postmodernidad- de un escepticismo y un relativismo radicalizados, de los que nos hemos desmarcado. En este sentido, hemos criticado la confusión entre Epistemología y Ontología que se observa en el pensamiento postmoderno, tanto filosófico como sociológico y psicológico. También hemos señalado otros aspectos que resultan problemáticos en algunas teorías del conocimiento actuales: el solipsismo y el escepticismo radical que defienden abiertamente, los ataques al discurso veritativo, y sus controvertidas opiniones acerca de la posibilidad de comparar

y valorar las producciones cognoscitivas. El panorama epistemológico actual se caracteriza, hemos dicho, por el caos y la fragmentación. Y ha sido nuestra pretensión, a lo largo de las páginas precedentes el intentar una cierta reconstrucción de la racionalidad, recogiendo como no podía ser de otra manera las aportaciones de los “nuevos filósofos de la ciencia” –como Hanson, Kuhn, Toulmin, Quine...-, pero a la vez tratando de no caer en los excesos que muchas veces se han cometido apelando a ellos y al segundo Wittgenstein.

[2] El hilo central de nuestra investigación ha sido la tesis wittgensteiniana que afirma que los juegos de lenguaje nos remiten a una forma de vida.

[3] Digamos con Wittgenstein que nuestro lenguaje es ante todo acción, praxis. El lenguaje no es una copia, pintura, figura (*Bild*), dibujo o representación de la realidad, como se defendía en el *Tractatus* (y como se defendía, en general, en toda la tradición anterior a nuestro autor), sino que esta función representativa es tan sólo una de sus múltiples posibilidades. No podemos decir que las palabras de nuestro lenguaje adquieren su significado porque se refieren a los objetos del mundo ostensivamente; hemos visto que Wittgenstein justifica que tal definición ostensiva es sólo posible “cuando ya está claro qué papel debe jugar en general la palabra en el lenguaje” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 30). Consecuentemente, una Teoría del Conocimiento que tenga como base a Wittgenstein rechazará la idea de que nuestras proposiciones reflejan como un espejo la realidad (Rorty, 1983).

[4] La tesis wittgensteiniana de que nuestro lenguaje es actividad puede decirse en dos sentidos. El lenguaje es *utilización* y es también *utilidad*, juego y herramienta, respectivamente. Ambos sentidos están dialécticamente relacionados y no son separables.

[5] Wittgenstein afirma que: “El significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (Wittgenstein, 1988 [PU] § 43). En este sentido el lenguaje es utilización; lo que la palabra significa viene dado por su uso en el juego de lenguaje, por cómo se emplea en él. Wittgenstein desarrolla, así, una analogía entre el lenguaje y los juegos: ambos son sistemas en los que existen elementos cuya relación está sujeta a reglas (reglas del juego en un caso, y “gramática” en otro). Ahora bien, ni los elementos del juego ni los del

lenguaje tienen un significado independientemente del resto del juego, y concretamente de su función en él. Tal cosa sería inconcebible, puesto que implicaría de nuevo la idea de la correspondencia entre palabra y objeto como fuente del significado. Igual que en el juego de ajedrez cada pieza queda definida por sus movimientos en el juego, por cómo se usa en él, en el lenguaje las palabras tienen significado por cómo se utilizan dentro de él. Esta es una tesis sobre la semántica del lenguaje, que Wittgenstein considera de forma pragmática, y que nos introduce en el análisis de la gramática.

[6] En otro sentido, el lenguaje es utilización, instrumento o herramienta. Ésta es una tesis sobre la pragmática del lenguaje: con él hacemos cosas (influimos en los demás, expresamos nuestras emociones, representamos la realidad, declaramos...). En este sentido, puede decirse con Marx que “el lenguaje nace, como la conciencia, de la necesidad de los apremios del intercambio con los demás hombres” (Marx, 1974, pág. 31). Vygotsky se hace eco de tal premisa y conceptualiza el lenguaje como “herramienta de mediación”: al igual que el hombre en su relación con la Naturaleza produce los medios de subsistencia valiéndose de instrumentos, así también en su relación con los demás hombres emplea unas herramientas, los signos.

[7] Wittgenstein, en su argumento contra el lenguaje privado, ha puesto de manifiesto la imposibilidad de tal lenguaje, y ello en tres sentidos: 1) que las palabras de este lenguaje se refieran mediante definición ostensiva a las sensaciones privadas; 2) que se considere que éstas sólo pueden ser conocidas por el hablante de tal lenguaje, y/o 3) que se considere que las sensaciones son inalienables (expresado en la sentencia “no se puede tener la misma sensación que otro”). Al contrario, Wittgenstein defenderá que sólo es posible un lenguaje público, y que en él las palabras referidas a “experiencias privadas” reciben su significado –como todas otras- de su uso en juegos de lenguaje, que tales experiencias pueden ser conocidas por otros miembros de la comunidad de hablantes –a través del entramado entre la sensación y los elementos conductuales y circunstanciales presentes en el juego- y finalmente, que las sensaciones pueden compartirse (si bien con matices que las distinguen del compartir otras cosas). Al considerar que los términos referidos a “experiencias privadas” reciben su significado de la misma manera que otros términos del lenguaje Wittgenstein nos pone en el camino para superar el dualismo que separa mente y cuerpo, lo interno y lo externo; y apunta al establecimiento de una síntesis en la praxis de los juegos de lenguaje. Se necesitan

criterios externos, conductuales para los eventos internos. Igual postura monista se observa en Quine, lo ‘intensional’ y lo ‘extensional’ quedan sintetizados en una ontología materialista.

[8] Podemos afirmar con Rossi-Landi (1969) que si Wittgenstein destaca el carácter público del lenguaje, con Marx se incorpora el aspecto social.

[9] El juego de lenguaje incluye tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos, y constituye la “unidad de análisis” en la obra wittgensteiniana. En ella aparecen unidos los sentidos –utilidad y utilización- en que la consideración del lenguaje en Wittgenstein es pragmática. Los aspectos puramente lingüísticos son inseparables del contexto de actividad (extralingüístico) en que aparecen, los juegos de lenguaje son praxis. Por otro lado, es en el entramado del juego y de sus componentes lingüísticos y extralingüísticos donde los elementos del juego (palabras, proposiciones, acciones...) tienen utilización, y consecuentemente significado.

[10] Hemos argumentado en favor de la tesis de que podría contemplarse la noción de ‘juegos de lenguaje’ (*Sprachspiele*) como una unidad funcional comunicativa, y hemos defendido que, a partir de Wittgenstein, podemos decir -en términos skinnerianos- que constituyen un episodio de conducta verbal.

[11] Que los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje están íntimamente vinculados se pone de manifiesto claramente en la obra de W.V.O. Quine (2001). Trata este autor de configurar una teoría del lenguaje en la que se evite aludir a términos “intensionales”, tales como “significado”, entendidos en un sentido esencialista (Kripke o Putnam) o mentalista (Chomsky). Quine tomará como fundamentación de la semántica la teoría del aprendizaje conductista. Así, la adquisición del lenguaje por parte del niño se explica en función de los ya conocidos procesos de estimulación, respuesta (verbal), reforzamiento y castigo, característicos del condicionamiento operante skinneriano. Proceso éste que es eminentemente social y que hará que el niño adquiera una *disposición* a emitir determinada respuesta verbal ante determinada estimulación. El significado es en Quine *significado estimulativo*: ante un determinado conjunto de estimulaciones, el hablante asentirá o no a un elemento lingüístico determinado.

[12] Volvamos a los juegos de lenguaje wittgensteinianos. Como ya se ha dicho, éstos –al igual que cualquier otro tipo de juegos- se caracterizan por ser actividad pautada. Tal conjunto de reglas, en el caso de los juegos de lenguaje, nos viene dado por su *gramática*. Wittgenstein diferencia entre una gramática superficial –aquella que nos llega a través del oído- y una gramática profunda –las reglas de uso del término en el juego-. Ésta última constituye un tema central en la obra del vienes y, digámoslo ya, constituye una condición de posibilidad de cualquier lenguaje. Una regla–en un sentido skinneriano- es un patrón de conducta que se repite contingentemente ante la presencia de determinados estímulos. Y pertenece a la gramática de “seguir una regla” –nos dirá Wittgenstein- el que tales reglas tengan una aplicación repetida (Wittgenstein, 1988 [PU] § 199). Sin este hecho característico de la presencia de reglas, el lenguaje sería arbitrario y sin sentido.

[13] La cuestión de la justificación de las reglas de la gramática es controvertida. Wittgenstein –al igual que hemos visto con W.V.O. Quine- rechaza el acudir a entidades mentalistas o esencias. Las reglas no son ni lo uno ni lo otro. El significado de “comprender una regla” no viene dado porque en correspondencia con el comprender se produzca un proceso o un estado mental. Comprender es un verbo que señala una *capacidad o disposición* –como también ha visto Quine-. Y comprender una regla es tener capacidad para seguirla, esto es, para aplicarla en las circunstancias apropiadas. El criterio de comprensión es, así, conductual, técnico, saber hacer. Por otra parte, no se puede decir que seguimos una regla porque seamos partícipes (en sentido más o menos platónico) de una Regla ideal o “esencia” de la regla, abstracta, que constituya la interpretación última de la regla concreta. Esto tan sólo nos llevaría a una sucesión infinita en la que explicamos una regla sustituyéndola por otra, pero en la que al final todo queda injustificado. Llegamos aquí a un punto importante en Wittgenstein, la idea de que las reglas de nuestro lenguaje, y por ende, éste mismo, son -en última instancia- injustificables.

[14] Llegamos así también al punto en que Wittgenstein nos dice que hay que pasar de la explicación a la descripción (Wittgenstein, 1995 [OC] § 189), del “pensar” al “mirar”, del dar razones al observar. En el punto en que la gramática se nos aparece injustificada, sólo se puede constatar que seguimos reglas y que lo hacemos porque somos adiestrados en ello. En la base de este adiestramiento se encuentra –como ha

señalado Malcolm (1991)- la conducta instintiva: reacciones primitivas –seguir un objeto al que alguien apunta, responder a la causa, etc.- que son la base sobre la que se montan nuestros juegos de lenguaje. W.V.O. Quine también asume la existencia de un aspecto innato en nuestro lenguaje: el *espacio cualitativo prelingüístico*: marco en el que el niño realiza comparaciones entre las diversas situaciones estímulares, y sin el cual no podría responder diferencialmente a ellas. El propio Wittgenstein afirma que nuestro lenguaje es “una extensión de la conducta primitiva” (Wittgenstein, 1997 [Z] § 545), incluyendo así aspectos conductuales e instintivos.

[15] En la adquisición de los juegos de lenguaje se combinan las reacciones primitivas y el aprendizaje, que Wittgenstein –hemos argumentado- entiende en un sentido similar al que le da el conductismo. A ello, añadimos que en este proceso de adquisición se observan dos vectores: de lo público a lo privado, de lo externo a lo interno, y –junto a éste- un vector que sigue la dirección de la praxis a la reflexión, de la conducta a la cognición.

[16] En este adiestramiento, el niño no aprende dudando de todo, sino que se tiene como base la certeza. Como ha señalado Wittgenstein, “los niños no aprenden lo que son libros, lo que son sillones, etc., etc. sino que aprenden a alcanzar libros, sentarse en los sillones, etc.” (Wittgenstein, 1995 [OC] § 476). El niño no aprende en primera instancia a definir los objetos, sino que “juega” con ellos. Así, el niño “se traga” proposiciones cuya duda queda fuera del juego (por ejemplo, que “existen los objetos”). Dudar de determinadas proposiciones de “sentido común” (v.g. la existencia de un mundo externo a mí, de mi propia existencia, de que los objetos están sometidos a la Ley de la Gravedad en la Tierra, etc., etc.) es absurdo. Tales proposiciones de las que no se puede dudar, forman parte –y a la vez configuran- nuestra “imagen del mundo” (*Weltbild*). En cada juego de lenguaje existen proposiciones de este tipo, por ejemplo, en el juego de los físicos se asume que existen determinadas premisas de las que no se duda y que de algún modo son implicadas por todo el resto del edificio teórico (ningún físico hoy en día negaría la Teoría de la Relatividad, por ejemplo). Así, la gramática incluye aspectos lingüísticos (la sintaxis entendida en sentido tradicional), extralingüísticos (la pauta que entrelaza lo lingüístico con su contexto de actividad) y también el *background* cultural que comparten los hablantes (Black, 1980).

[17] La teoría de las proposiciones gramaticales de Wittgenstein apunta a que nuestra gramática *constituye* los objetos de nuestro mundo (Specht, 1969). Las proposiciones gramaticales son los *a priori* de nuestro lenguaje (aquellas cuyo valor de verdad no depende de la realidad, aquellas que son necesariamente ciertas). Estas proposiciones se adquieren en el aprendizaje de los juegos de lenguaje. El niño es confrontado con el mundo a través de juegos de lenguaje, juegos que poseen una gramática en la que se articulan aspectos extralingüísticos y lingüísticos, en la que el mundo aparece implícitamente ordenado. Nuestros juegos de lenguaje constituyen así nuestra percepción del mundo, conllevan una teoría ontológica. La gramática, manifiesta Wittgenstein, nos dice qué clase de objeto es algo (Wittgenstein, 1988 [PU] § 373). Quine nos aporta, en este sentido, su noción de *aparato referencial*, que se refiere a al “conjunto de recursos gramaticales que tiene una lengua para trocear la realidad de modo consistente con nuestras predisposiciones a percibir objetos y demás” (Bustos, pág. 225). Quine también defiende que nuestra lengua lleva implícita una teoría sobre el mundo, básicamente a través de los recursos expresivos para discriminar objetos (relatividad ontológica). En suma, la gramática constituye nuestro sistema de representación.

[18] Todo lo anterior, el hecho de que nuestra gramática estructure nuestro mundo, de que a través de ella se nos introduzca en una teoría sobre la realidad, que haya proposiciones indubitables, etc. etc. no adquiere en Wittgenstein un sentido sociológico, según la interpretación que Newton Garver ha realizado del concepto de “forma de vida” (*Lebensform*). Para Wittgenstein, la forma de vida es entendida en un sentido naturalista, como la forma de vida de nuestra especie. Y es lo característico de ella la de ser una forma de vida hablante. Este hecho, que somos “monos parlantes” es lo que hemos de aceptar, lo dado (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 517), aquello que sólo cabe constatar, no justificar.

[19] Nuestros juegos de lenguaje remiten a nuestra forma de vida (Wittgenstein, 1988 [PU] § 23). Si bien, como nos enseña Garver (1991), es arbitrario y no se desprende de la obra de Wittgenstein decir que remiten a ella un sentido sociológico, nada nos impide que podamos decirlo *a partir* de él.

[20] No obstante, en las observaciones que sobre el conocimiento lleva a cabo Wittgenstein, está notablemente presente el elemento social. Ya hemos dicho que nuestros juegos de lenguaje están constituidos por elementos lingüísticos y extralingüísticos; y en éstos últimos cabría analizar elementos de la praxis (social) de la comunidad de usuarios (jugadores) del lenguaje (del juego). Pero nuestros juegos de lenguaje tienen un carácter social también en sus aspectos más estrictamente lingüísticos. La existencia de criterios públicos, intersubjetivos, que establecen cuál es el empleo apropiado de un término o expresión (cuándo cabe ser dicho/a) es indispensable para que dispongamos de cláusulas de conocimiento, así como para establecer el discurso veritativo. De este modo, en Wittgenstein encontramos una vía para la inclusión de lo social en el corpus cognoscitivo del conocimiento, algo que –por otra parte- ha pretendido la actual Sociología del Conocimiento Científico. Cabría decir que lo social está presente en el núcleo del discurso cognoscitivo y veritativo en, al menos, tres sentidos: a) se necesitan, como hemos dicho, criterios públicos para disponer de cláusulas de conocimiento; b) tales criterios conllevan (o pueden propiciar) un acuerdo intersubjetivo en el uso del lenguaje y tal acuerdo puede estar en la base de la formación de una comunidad (recordemos que Kuhn –1975b- hablará de la “Matriz Disciplinar”, en la que los acuerdos en los aspectos cognoscitivos están en la base de la formación de una comunidad científica o recordemos también que para Cavell (1979 pág. 22) la búsqueda de criterios es una búsqueda de comunidad); y c) la adquisición de los criterios se produce en la praxis social del aprendizaje. En este sentido, Wittgenstein prepara el terreno para hablar de la *constitución* social del conocimiento, desde un marco conceptual que evita numerosas confusiones teóricas y que permite la incorporación –a partir de él- de lo empírico.

[21] Retomemos una idea de la que ya hablamos al referirnos a la “gramática”: en última instancia, llegamos a un punto en que las reglas del lenguaje y el lenguaje mismo no son justificables. Que hablamos el lenguaje es –decíamos- nuestra forma de vida. La justificación, la fundamentación, la racionalidad, son categorías que se dan dentro del marco de juegos de lenguaje, y en relación con ellos. Dicho de otro modo, la racionalidad es relativa a los marcos gramaticales que constituyen a los juegos de lenguaje. Lo primario es la praxis, la acción... y lo epistémico viene después, cuando el juego ya está constituido (cf. Wittgenstein, 1995 [OC] § 402; Wittgenstein, 1976 [C&E]

pág. 403). En consecuencia, hemos argumentado con Echeverría (2002) –y de acuerdo con Wittgenstein- que la Praxiología es anterior a la Epistemología.

[22] Como también hemos defendido –nuevamente siguiendo a Echeverría (2002)- que la Axiología tiene igualmente un carácter anterior a la Epistemología. Según han señalado Kuhn (1982) o Putnam (1982) –entre otros- y como puede entreverse en algunos párrafos de algunas obras de Wittgenstein (p. ej. Wittgenstein, 1995 [OC] § 92] nuestra praxis cognoscitiva y científica está guiada y cargada de valores, epistémicos y prácticos (cf. Echeverría, 1995). En consecuencia, hemos defendido la necesidad de una racionalidad axiológica, esto es, la necesidad de una praxis de segundo orden –la praxis valorativa- que introduzca la discusión sobre los valores presentes el conocimiento y la ciencia.

[23] Nos hemos detenido en señalar algunos de los criterios que emplea Wittgenstein en la praxis de cualificar a los elementos lingüísticos y no lingüísticos de los juegos de lenguaje. Así, hemos hablado de proposiciones verdaderas y falsas –en función del contraste con la realidad mediado por criterios intersubjetivos-, de proposiciones con sentido o carentes de él (*senseless*) –según tengan o no una función o uso en el juego-, de proposiciones absurdas (*nonsensical*) –que suponen una ruptura del marco de racionalidad práctica-, proposiciones justificadas o injustificadas –según se puedan aducir o no otras que hablen en su favor-, y finalmente, de claridad o confusión conceptual –según los participantes se atengan a las reglas que rigen el uso de un término o expresión. Similarmente, hablábamos respecto de las acciones de su racionalidad, su funcionalidad o sentido y su corrección gramatical. Nos detuvimos más en la noción de racionalidad, y siguiendo a Toulmin (1982) analizamos tres juegos en los que los participantes hablaban de “sus razones” para actuar (ante la pregunta “¿por qué actúas así?”): a) como justificación de una acción emitida en casos en los que cabe ser puesto en entredicho o desafiado; b) como indicación de la finalidad de una acción instrumental; y c) como descripción de una pauta de conducta institucionalizada, de una costumbre o de un rito.

[24] Desde corrientes epistemológicas actuales se ha sostenido que, puesto que nuestras producciones científicas y cognoscitivas son relativas a sus marcos referenciales respectivos, sería imposible la comunicación entre paradigmas alejados, e

incluso sería imposible comparar y valorar las producciones que se realizan dentro de cada uno de estos paradigmas diferentes. Nosotros, contrariamente, hemos defendido la tesis de la “inconmensurabilidad local” de Kuhn (1989), donde se matiza la posible radicalización de su conocida “tesis de la inconmensurabilidad” y se advierte de algunos excesos interpretativos cometidos. Así, inconmensurabilidad no quiere decir incomunicación ni tampoco imposibilidad de comparación (por ejemplo, podría sugerirse la praxis como meta-criterio en la comparación).

[25] En otro nivel de análisis, hemos prestado atención a la organización del conocimiento, según este tema aparece tratado en la obra wittgensteiniana. Así, en un primer momento nos centramos en la reformulación que el vienés hace del conocimiento proposicional, y más concretamente, del discurso veritativo. Concluimos ahí que Wittgenstein admite la necesidad de realizar un contraste con la realidad para hablar de la verdad de un enunciado, pero que en cada caso –en cada juego- este contraste estará mediado por criterios que son relativos al juego de lenguaje de que se trate. Defendimos también la tesis holista, afirmada por Wittgenstein y también por Quine, según la cual nuestras proposiciones no se dan de forma aislada (ni se someten al contraste con la realidad en solitario), sino que forman un todo, un sistema en el que unas proposiciones se hallan con otras en relaciones de interdependencia. Finalmente, hablamos –siguiendo sobre todo a Garver (1994) y a Specht (1969)- del relativismo proposicional wittgensteiniano, esto es, la idea de que dentro de nuestros sistemas de proposiciones existe una diferenciación funcional, según la cual unas proposiciones son gramaticales (función explicativa) y otras empíricas (función ampliativa). Pero, decíamos con Wittgenstein, las proposiciones no tienen asignado un status definitivo como gramaticales o empíricas, sino que existe aquí flexibilidad y cambio, de modo que lo gramatical (explicativo) podría pasar a ser empírico (ampliativo) y viceversa.

[26] Para afirmar que juegos de lenguaje nos remiten a formas de vida –ahora reinterpretadas sociológicamente- recurrimos a nuestro otro autor de referencia, Karl Marx. Traigamos de momento a la memoria dos afirmaciones del pensador alemán: “No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia” (Marx, y Engels, 1974 pág. 26) y “El lenguaje es tan viejo como la conciencia: el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real” (Marx, y Engels, 1974 pág. 31). La primera de ellas hace referencia a la tesis central del materialismo histórico

marxiano: la idea de que de las condiciones materiales, del modo de producción (fuerzas productivas y relaciones de producción), deriva la superestructura jurídico-política, a la que corresponde una determinada forma de conciencia social (ideología, visión del mundo, etc.). Así, sociologizando a Wittgenstein, diremos con Marx que formas de conciencia remiten a formas de vida (ahora sí, en plural y en un sentido sociológico que incluye elementos socioeconómicos). Y, atendiendo a la segunda de las citas anteriores de Marx, podríamos decir que el lenguaje nos manifiesta –en la praxis- tal conciencia, a la que va indisolublemente unida.

[27] Al considerar que la conciencia está socialmente configurada, Marx retoma una distinción clásica en teoría del conocimiento, aquella que se da entre la apariencia y la esencia, pero le dará un sentido sociológico: nuestro conocimiento –socialmente configurado- es conocimiento de la apariencia, está, digámoslo así, alienado; y ello no se dice propiamente en el sentido de que clases dominantes “engañen” a las dominadas (interpretación conspirativa), sino en el de que somos instruidos en la forma de conciencia que se halla en correspondencia con las condiciones materiales en que estamos inmersos. La conciencia es producto de –y a su vez reproduce- las condiciones materiales de existencia. Marx, nos dice Lamo de Espinosa, “consigue ‘sociologizar’ todo el sistema de la percepción” (Lamo de Espinosa, et al. 1994 pág. 195). Y Marx nos introduce así en el camino de una Sociología del Conocimiento con una fuerte carga crítica.

[28] En la búsqueda de un marco teórico-empírico compatible con Marx y Wittgenstein hemos recurrido como autores de referencia a Skinner, a Vygotsky y los psicólogos de la escuela histórico-cultural soviética, y a Piaget.

[29] Hemos defendido la tesis que afirma que Wittgenstein fue un conductista, y ello entendido en un sentido lógico o epistemológico. Esto es, el conductismo wittgensteiniano habla del significado, es gramatical, no empírico –al menos en lo esencial-. A partir de aquí, nada nos impide “naturalizar” este conductismo epistemológico, y para ello hemos recurrido al operacionalismo de B. F. Skinner (siguiendo, entre otras, la aportación de Day, 1969). Recordemos que entre Wittgenstein y Skinner se observan algunos “parecidos de familia”: ambos llaman la atención sobre la necesidad de criterios públicos en el establecimiento del significado,

sobre la operacionalización y funcionalidad de los términos del lenguaje, sobre el aprendizaje... Y en esta línea, hemos argumentado que el marco skinneriano parece el más adecuado para establecer las bases de una epistemología naturalizada con un carácter social.

[30] Pero ello no quiere decir que no pueda hacerse una teoría psicológica empírica cognitiva o un “modelo empírico de la mente”. Wittgenstein y la psicología cognitivista se mueven en dos niveles de análisis diferentes: el del primero conceptual, el de la segunda empírico. De ahí que en principio no tengan porqué ser incompatibles. Ahora bien, el análisis wittgensteiniano (y skinneriano) de los conceptos con que trabaja la psicología cognitiva puede resultar de gran ayuda para prevenir posibles errores conceptuales (p. ej. los errores derivados del compromiso de la psicología cognitiva con las teorías representacionales del lenguaje, como se observa –entre otros- en Fodor, 1985)

[31] La obra de Vygotsky representa el intento de elaborar una psicología acorde con los postulados de Marx, pero también –como señala Toulmin (1982)- es fácilmente vinculable a los trabajos de tipo wittgensteiniano. Reseñamos de Vygotsky –entre otras aportaciones- su énfasis en el origen social de la conciencia, la teoría de la actividad que ya está presente en él y que luego desarrollará la escuela histórico-cultural soviética (y especialmente Leontyev), y la relación entre pensamiento y lenguaje.

[32] Piaget por su parte, explícitamente afirma en sus *Estudios Sociológicos* que la obra marxiana es la más acorde con los hallazgos de la Psicología y la Sociología contemporáneas. Hemos señalado de Piaget su consideración de la dialéctica entre lo individual y lo social, implicada tanto en la estructura de las operaciones como del intercambio intelectual, y la teorización que realiza sobre del pensamiento colectivo.

[33] Existe evidencia empírica a favor de la hipótesis marxiano-wittgensteiniana de la interrelación entre formas de vida, lenguaje y conocimiento. Tanto Vygotsky como Piaget han puesto de manifiesto la interconexión dialéctica entre lo social y lo individual, y entre la praxis y la cognición en niveles tanto *micro* como *macro* sociales. Señalemos, además, que se han realizado estudios transculturales desde las ópticas piagetiana y vygotskiana, y que éstos han servido de apoyo a la tesis del relativismo

sociopsicológico en el pensamiento (esencialmente en lo referente a su patrón de desarrollo y tipo, en relación con la forma de vida sociocultural).

Desde el ámbito de la Sociolingüística, Basil Bernstein ha señalado que las variaciones de códigos entre clases sociales manifiestan diferencias en la estructura global de la sociedad y apuntan a las características diferenciales de los grupos en los que tales códigos resultan funcionales. Concretamente, y simplificando mucho las varias formulaciones y matizaciones que ha tenido su teoría, distingue un código elaborado y uno restringido. El uso del primero es la transmisión de información, el señalamiento de relaciones instrumentales, posibilitar procesos de abstracción y generalización, etc. Tal código elaborado según Bernstein es característico de la clase media, donde hay mayor grado de individualización. Por su parte el código restringido es característico de la clase obrera, y resulta operativo por existir en tal clase roles comunalizados, mayor número de interacciones cara a cara, centradas en objetos presentes y concretos, etc. En suma, también desde la Sociolingüística se aporta una base empírica para afirmar la relación entre lenguaje, forma de vida y orientación cognitiva, así como para defender que tales elementos interconectados tienen sus peculiaridades en los distintos grupos sociales.

[34] Cabría, una vez señaladas las bases para una teoría del conocimiento a partir de Marx y Wittgenstein, aplicar nuestras conclusiones al caso del conocimiento científico. En tal caso las teorías científicas, disciplinas, ciencias, etc. pueden ser metodológicamente analizadas como juegos de lenguaje.

[35] Nos llevaría esto a observar la gramática de los términos de esas teorías y disciplinas, lo cual nos aportaría una comprensión del juego científico y a la vez nos ayudaría a identificar las posibles fuentes de confusión, el uso inadecuado –y por tanto, carente de sentido, en juegos que no son el suyo, etc.- de los términos científicos. Tal investigación resultaría especialmente relevante en el caso de la Psicología, donde, nos advierte Wittgenstein, encontramos “métodos experimentales y *confusión conceptual*” (Wittgenstein, 1988 [PU] pág. 525).

[36] Y tal investigación gramatical nos introduciría inevitablemente en la perspectiva sociopsicológica que puede extraerse a partir de Marx y Wittgenstein: el juego de lenguaje los científicos de las distintas disciplinas nos lleva a su forma de vida

(sociologizando esta noción). En este sentido, hemos señalado la aportación de T. Becher (1987, 2001) como apoyo empírico para la tesis que afirma la interconexión entre los aspectos cognoscitivos y sociales presentes en la actividad científica, entre juegos de lenguaje y forma de vida. Y, cabría añadir aquí, tales aspectos sociales serían analizables desde las categorías de que dispone la Psicología Social de orientación más sociológica, puesto que las comunidades de científicos –sabemos desde Kuhn (1975a)- son “grupos” tal y como los define la Psicología Social, y en ellos se producen los fenómenos que ésta disciplina estudia: el aprendizaje, la socialización, las conversiones, el cambio actitudinal, el liderazgo, el poder, la negociación, la competición, la cohesión, la conciencia de pertenencia al grupo, la cultura de grupo... Queda así la puerta abierta para la realización de una Sociopsicología del Conocimiento Científico.

[37] Al igual que Wittgenstein nos dice que los juegos de lenguaje son múltiples, la Ciencia es plural y, en correspondencia, las formas de vida científica son diversas.

Concluamos nuestra investigación refiriendo un episodio de la vida de Ludwid Wittgenstein, según nos llega a través de R. Monk:

“En uno de sus paseos por Phoenix Park, Drury mencionó a Hegel. «Me parece que Hegel siempre quiere decir que las cosas que parecen distintas son en realidad la misma», le dijo Wittgenstein. «Mientras que a mí me interesa mostrar que las cosas que siempre parecen la misma son en realidad distintas.» (...) Su interés era poner énfasis en la irreductible variedad de la vida” (Monk, 1994 pág. 485).

Bibliografía

Bibliografía

- Acero, J.J.; Bustos, E. y Quesada, D. (2001) *Introducción a la Filosofía del Lenguaje*. Madrid. Ed. Cátedra. (5ª ed.).
- Adorno, T. (1975) *Dialéctica Negativa*. Madrid. Ed. Taurus-Cuadernos para el Diálogo.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1971) *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires. Sur.
- Adorno et al. (1972) *La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana*. Barcelona. Grijalbo.
- Albritton, R. (1959) On Wittgenstein's Use of the Term "Criterion". Pitcher (ed.) (1968) *Wittgenstein: The Philosophical Investigations*, págs. 231-250 London. Ed. Macmillan.
- Andrews, D. R. (s.f.) *Commodity Fetishism as a Form of Life*. [Artículo en Internet, fecha: 06/04/02: <http://www.gre.ac.uk/~fa03/iwgvf/files/98sat1b-and.rtf>]
- Apostel, L. (1986) The Unknown Piaget: From the Theory of Exchange and Cooperation toward the Theory of Knowledge. *New Ideas in Psychology*, 4, págs. 3-22.
- Aquino, Tomás de (1967) *Summa contra gentiles*. Madrid. Editorial Católica. Vol. 1, (libros I y II).
- Aquino, Tomás de (1968) *Summa contra gentiles*. Madrid. Editorial Católica. Vol. 2, (libros III y IV).
- Argyle, M. (1994) *The Psychology of Social Class*. London. Ed. Routledge.

- Arias Astray, A. (2001) *Hacia una Psicología Social del Conocimiento Científico: el Caso del Conocimiento Psicoterapéutico*. Tesis Doctoral dirigida por el Prof. Dr. D. Florencio Jiménez Burillo. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- Aristóteles (1994) *Metafísica*. Madrid. Gredos. (trad. T. Calvo Martínez)
- Arregui, J.V. (1984) *Acción y sentido en Wittgenstein*. Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra.
- Ashenden, S. (1995) *Feminism, Postmodernism and the Politics of Social Knowledge (Research Papers)* London. Birkbeck Coll., Department of Politics and Sociology.
- Ashenden, S. y Owen, D. (eds.) (1999) *Foucault contra Habermas: recasting the dialogue between genealogy and critical theory*. London. Sage.
- Atkinson, P. (1985) *Language, Structure and Reproduction. An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. London. Methuen.
- Bacon, F. (1991a) *Instauratio Magna*. México. Ed. Porrúa. (4ª ed)
- Bacon, F. (1991b) *Novum Organum*. México. Ed. Porrúa. (4ª ed)
- Baker, G.P. y Hacker, P.M.S. (1980) *Wittgenstein. Understanding and Meaning*. Oxford. Basil Blackwell.
- Barnes, B. (1974) *Scientific Knowledge and Sociological Theory*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Barnes, B. (1977) *Interests and the Growth of Knowledge*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Barnes, B. (1982) *T. S. Kuhn and Social Science*. New York. Columbia University Press.

- Barnes, B. y Dolby, R.G.A (1970) *The Scientific Ethos: a Deviant Viewpoint*. *Archive of European Sociology* n°. 11. [Existe traducción al castellano: *El Ethos Científico: un Punto de Vista Divergente*. En J.M. Iranzo; J. R. Blanco; M. T. González de la Fe; C. Torres y A. Cotillo (coords.) (1995). *Sociología de la Ciencia y Tecnología*. Madrid. CSIC.]
- Baudrillard, J. (1988) *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (1996) *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Bhaskar, R. (1984a) Teoría del Conocimiento. En Bottomore, T. (1984) *Diccionario del Pensamiento Marxista*, págs.159-171. Madrid. Ed. Tecnos.
- Bhaskar, R. (1984b) Materialismo. En Bottomore, T. (1984) *Diccionario del Pensamiento Marxista*, págs. 520-527. Madrid. Ed. Tecnos.
- Becher, T. (1987) *Disciplinary Discourse*. *Studies in Higher Education*. Vol.12, n°. 3, págs. 261-274.
- Becher, T. (2001) *Tribus y Territorios Académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.
- Berciano, M. (1998) *Debate en torno a la postmodernidad*. Madrid. Síntesis.
- Beck, U. (1986) *La Sociedad del Riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Berkeley, G. (1980) *Ensayo de una Nueva Teoría de la Visión*. Buenos Aires. Aguilar (3ª ed).
- Bernabé Pajares, A. (2001) *De Tales a Demócrito. Fragmentos Presocráticos*. Madrid. Alianza Editorial (2ª ed.)
- Bernstein, R. J. (1971) *Praxis and Action*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.

- Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1958) Algunos determinantes sociológicos de la percepción. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1959) Lenguaje público: algunas implicaciones sociológicas de la forma lingüística. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1960) Lenguaje y Clase social. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1961) Revisión de “The Lore and Language of Children” por Opie, I. y Opie, P. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1962a) Códigos lingüísticos, fenómenos de duda e inteligencia. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1962b) Clase social, códigos lingüísticos y elementos gramaticales. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1965) Aproximación socio-lingüística al aprendizaje social. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1970a) *A critique of compensatory education*. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).

- Bernstein, B. (1970b) *Education cannot compensate for society*. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1971a) Aproximación socio-lingüística a la socialización: con algunas referencias a la educabilidad. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1971b) *Clase Social, lenguaje y socialización*. En Bernstein, B. (1989) *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ed. Akal. (vol.1).
- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*, vol. 4. London. Routledge.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London. Taylor and Francis.
- Billing, M. (1984) Psicología. En Bottomore, T. (1984) *Diccionario del Pensamiento Marxista*, págs. 628-630. Madrid. Ed. Tecnos.
- Black, M. (1966) La Relatividad Lingüística: las Opiniones de Benjamín Lee Whorf. En Black *Modelos y Metáforas*, págs. 239- 251. Madrid. Tecnos.
- Black, M. (1980) Lebensform and Sprachspiel in Wittgenstein's Later Work. En *Wittgenstein and his Impact on Contemporary Thought*. Proceedings of the 2nd International Wittgenstein Symposium. 29th August to 4th September 1977. Kirchberg (Austria). (pp.325- 331)Viena. Ed. Hölder-Pichler-Tempsky. (2^a ed).
- Blanco, A. (1988) *Cinco Tradiciones en la Psicología Social*. Madrid. Ed. Morata.
- Blasco, J. (1972) El Lenguaje Ordinario en el Tractatus. En *Teorema: Sobre el Tractatus Lógico-Philosophicus (número monográfico)*. Valencia. Universidad de Valencia.
- Bloor, D. (1976) *Knowledge and Social Imagery*. London. Routledge and Kegan Paul.

Bloor, D. (1983) *Wittgenstein: A Social Theory of Knowledge*. New York. Columbia University Press.

Bloor, D. (2000) Wittgenstein as a conservative thinker. En M. Kusch (ed.) (2000) *The Sociology of Philosophical Knowledge*, págs. 1-14. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Blumer, H. (1982) *El Interaccionismo Simbólico*. Barcelona. Hora.

Borger, R. y Cioffi, F. (selecc.) (1982) *La Explicación en las Ciencias de la Conducta*. Madrid. Alianza editorial. 2ª ed.

Bottomore, T. (1984) *Diccionario del Pensamiento Marxista*. Madrid. Ed. Tecnos.

Britton, K. (1967) Portrait of a Philosopher. En K. Fann (ed.) (1967) *Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy*, págs. 56-63. New York. Dell Pu. Co.

Buck- Morss, S. (1975) Socio-economic Bias in Piaget's Theory and its Implications for Cross-Cultural Studies. *Human Development*, 18, págs. 35-49.

Budd, M. (1991) *Wittgenstein's Philosophy of Psychology*. London Routledge.

Buss, A.R. (1977) Piaget, Marx, and Buck-Morss on Cognitive Development. A Critique and Reinterpretation. *Human Development*, 20, págs. 118-128.

Bustos Guadaño, E. (1987) *Filosofía Contemporánea del Lenguaje. Vol. 1: Semántica Filosófica*. Madrid. Cuadernos de la UNED.

Callinicos, A. (1995) *Contra o postmodernismo*. Santiago de Compostela. Laidvento.

Canfield, J. V. (1981) *Wittgenstein, Language and the World*. Amherst, Mass. University of Massachusetts Press.

Carnap, R. (1956) *Meaning and Necessity*. University of Chicago Press.

- Cavell, S. (1968) The Availability of Wittgenstein's Later Philosophy. En G. Pitcher (ed.). *Wittgenstein: The Philosophical Investigations*, págs. 151-185. London. Macmillan.
- Cavell, S. (1979) *The Claim of Reason. Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy*. New York. Oxford University Press.
- Chalmers, A. F. (1982) *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?*. Madrid. Siglo XXI.(1ª ed.)
- Chalmers, A. F. (1992) *La Ciencia y cómo se elabora*. Madrid. Siglo XXI.
- Chapman, M. (1986) The Structure of Exchange: Piaget's Sociological Theory. *Human Development*, 29, págs. 181-184.
- Chiara, C. S. y Fodor, J. A. (1968) Operationalism and Ordinary Language: A Critique of Wittgenstein. En Pitcher (ed.) (1968) *Wittgenstein: The Philosophical Investigations*, págs. 384-419. London. Ed. Macmillan.
- Chomsky, N. et al. (1977) *¿Chomsky o Skinner?: la Génesis del Lenguaje*. Barcelona. Fontanella. (Introducción y compilación de R. Bayés)
- Cole, M., (1968). Culture and cognitive development. *Psychology Today*, March-1968
- Cole, M. (1985). Society, mind and development . In F. Kessel & A. W. Siegel (Eds.), *Houston Symposium IV*, págs. 89-114. New York: Praeger Publishers.
- Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the socio-historical tradition. *Human Development*, 31,147-157.
- Cole, M., Gay, J., & Glick, J. (1968a). A cross-cultural investigation of information processing. *International Journal of Psychology*, 3, 93-102.
- Cole, M., Gay J., & Glick, J. (1968b). Some experimental studies of Kpelle quantitative behavior. *Psychonomic Monographs*, 2, (10), No. 26.

- Cole, M., Gay, J., & Glick, J. (1968c). Reversal and nonreversal shifts among Liberian tribal people. *Journal of Experimental Psychology*, 76, 323-324.
- Cole, M., & Bruner, J. S. (1971). Cultural differences and inferences about psychological process. *American Psychologist*, 26(10), 867-876.
- Cole, M., & Ciborowski, T. (1971). Cultural differences in learning conceptual rules. *International Journal of Psychology*, 6, 25-37.
- Cole, M., Gay, J. Glick, J.A., Sharp, D.W. (1971). *The Cultural Context of Learning and Thinking*. New York: Basic Books.
- Cole, M., & Scribner, S. (Eds.). (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. New York: Wiley.
- Cole, M., & Means, B. (1981). *Comparative studies of how people think: An introduction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. & Wertsch, J. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256.
- Collier, G., Minton, H.L. y Reynolds, G. (1996) *Escenarios y Tendencias de la Psicología Social*. Madrid. Ed. Tecnos.
- Collins, H. M. (1981a) Stages in the Empirical Program of Relativism. En H. M. Collins (ed.) *Knowledge and Controversy: Studies of Modern Natural Science. Special Issue of the Social Studies of Science. Vol. 2*.
- Collins, H. M. (1981b) What is TRASP? The Radical Program as a Methodological Imperative. *Philosophy of the Social Sciences*, 11, págs. 215-224.
- Collins, H. M. (1985) *Changing Order*. London. Sage.

- Collins, H. M. (1995) Los Siete Sexos: Estudio Sociológico de un Fenómeno o la Replicación de los Experimentos en Física. En J.M. Iranzo; J. R. Blanco; M. T. González de la Fe; C. Torres y A. Cotillo (coords.) (1995). *Sociología de la Ciencia y Tecnología*. Madrid. CSIC.
- Cook, J. W. (1971) Los Seres Humanos. En P. Winch (dir.) *Estudios Sobre la Filosofía de Wittgenstein*, págs. 99-131. Buenos Aires. EUDEBA. (trad. L. Mirlas)
- Cook, J. W. (1994) *Wittgenstein's Metaphysics*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Danzig, A. (1995) Applications and Distortions of Basil Bernstein's Code Theory. En A. R. Sadovnik (comp.) *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, págs. 145-170. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing.
- Davidson, D. (1974) The Very Idea of a Conceptual Scheme. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 47, págs. 5-20.
- Day, W. F. (1969) On Certain Similarities Between the Philosophical Investigations of Ludwig Wittgenstein and the Operationism of B. F. Skinner. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 12, n.º. 3(may), págs. 489-506
- Deleuze, G. (1989) *La lógica del sentido*. Barcelona. Paidós.
- Derrida, J. (1976) *Of Grammatology*. Baltimore, MD. Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1989a) *Márgenes de la Filosofía*. Madrid. Cátedra.
- Derrida, J. (1989b) *La desconstrucción en las fronteras de la Filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona. Paidós.
- Derrida, J. et al. (1990) *Teoría literaria y deconstrucción*. Madrid: Arco.
- Descartes, R. (1990) *Discurso del Método. Meditaciones Metafísicas*. Madrid. Ed. Espasa Calpe. (Trad. M. García Morente)

- Durkheim, E. (1968) *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa*. Buenos Aires. Schapire.
- Durkheim, E. (1973) *De la División del Trabajo Social*. Buenos Aires. Schapire.
- Easton, S. (1983) *Humanist Marxism and Wittgensteinian Social Philosophy*. Manchester. Manchester University Press.
- Echeverría, J. (1995) *Filosofía de la Ciencia*. Madrid. Akal.
- Echeverría, J. (2002) *Ciencia y Valores*. Barcelona. Ed. Destino.
- Edgley, R. (1984) Materialismo Dialéctico. En Bottomore, T. (1984) *Diccionario del Pensamiento Marxista*, págs. 527-530. Madrid. Ed. Tecnos.
- Edwards, A.D. (1976) *Language in Culture and Class*. London. Heinemann Educational Books, Ltd.
- Ellis, A. (1978) Kenny and the Continuity of Wittgenstein's Philosophy. *Mind*, 87, págs. 270-275.
- Engel, S. Morris (1970) Wittgenstein and Kant. *Philosophy and Phenomenological Research*, 30 pp. 483-513.
- Engels, F. (1976) *Anti-Dühring (Herr Eugen Dühring's Revolution in Science)*. Peking. Foreign Languages Press.
- Engels, F. (1981a) *Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico*. En C. Marx y F. Engels (1981) *Obras Escogidas* (tomo III, págs. 98-160). Moscú. Ed. Progreso.
- Engels, F. (1981b) *El Papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre*. En C. Marx y F. Engels (1981) *Obras Escogidas* (tomo III, págs. 67-79). Moscú. Ed. Progreso.

- Engels, F. (1981c) *Discurso ante la Tumba de Marx*. En C. Marx y F. Engels (1981) *Obras Escogidas* (tomo III, pp. 171-173). Moscú. Ed. Progreso.
- Ferrater Mora, J.; Von Wright, G.H.; Malcolm, N. y Pole, D. (1966) *Las Filosofías de Ludwig Wittgenstein*. Barcelona. Ed. Oikos-Tau.
- Feuerbach, L. (1976) *Principio de la Filosofía del Futuro*. Barcelona. Ed. Labor.
- Feyerabend, P. (1962) *Explanation, Reduction and Empiricism*. En H. Feigl y G. Maxwell (comps.) *Scientific Explanation, Space and Time (Minnesota Studies in the Philosophy of Science, vol. III)*, págs. 28-97. Minneapolis. University of Minnesota Press. [Existe traducción al castellano: *Límites de la Ciencia*. Barcelona. Paidós (1989)]
- Feyerabend, P. (1974) *Contra el Método. Tratado de una teoría anarquista del Conocimiento*. Barcelona. Ariel.
- Feyerabend, P. (1987) *Adiós a la Razón*. Madrid. Tecnos.
- Finch, H.L. (1977) *Wittgenstein- The Later Philosophy: An Exposition of the Philosophical Investigations*. Atlantic Highlands, N.J. Humanities Press.
- Fleck, L. (1986) *La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico*. Madrid. Alianza editorial.
- Fodor, J. A. (1985) *El Lenguaje del Pensamiento*. Madrid. Alianza.
- Foucault, M. (1978) *La arqueología del saber*. Madrid. S.XXI.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge*. Nueva York. Pantheon.
- Foucault, M. (1988) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid. Alianza.
- Foucault, M. (1999) *Obras Esenciales*. Barcelona. Ed. Paidós.

- Fox, E. (1991) *Reflexiones sobre Género y Ciencia*. Valencia. Ed. Alfons el Magnánimus.
- Frege, G. (1892) Sobre el Sentido y la Denotación. En T. M. Simpson (comp.) (1973) *Semántica Filosófica: Problemas y Discusiones*. Madrid. Siglo XXI.
- Fromm, E. (1966) *El Miedo a la Libertad*. Buenos Aires. Paidós.
- Fromm, E. (1986) *Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea*. México. F.C.E.
- Gadamer, H.G. (1977) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Galilei, G. (1984) *El Ensayador*. Madrid. Sarpe. (Trad. J. M. Revuelta)
- García, J. (1999) *Conceptualización del constructivismo en la práctica clínica y el estudio de la personalidad*. Ponencia en el II Curso Extraordinario sobre Constructivismo y Psicoterapia: Introducción a las Psicoterapias Constructivistas. Universidad de Salamanca, 5 de noviembre de 1999. [Comunicación no publicada].
- García Suárez, A. (1976) *La Lógica de la Experiencia. Wittgenstein y el Problema del Lenguaje Privado*. Madrid. Tecnos.
- Garfinkel, H., Lynch, M. y Livingston, E. (1981) The Work of a Discovering Science Construed with Materials from the Optically Discovered Pulsar. *Philosophy of Social Sciences*, 11, págs. 131-158.
- Garver, N. (1980) The Other Sort of Meaning. En *Wittgenstein and his Impact on Contemporary Thought*. Proceedings of the 2nd International Wittgenstein Symposium. 29th August to 4th September 1977. Kirchberg (Austria). (págs. 253-256). Viena. Ed. Hölder-Pichler-Tempsky. (2^a ed).
- Garver, N. (1990) Form of Life in Wittgenstein's Later Work. *Dialectica*, vol. 44, n^o 1-2, págs. 175-201.

- Garver, N. (1994) *This Complicated Form of Life. Essays on Wittgenstein*. Ill. Ed. Open Court.
- Gergen, K.J. (1985) The social constructionist movement in modern psychology. En *American Psychologist*, 40, págs.266-275.
- Gergen, K. J. (1996) *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la Construcción Social*. Barcelona. Paidós.
- Gergen, K.J. (1997) *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós contextos. (2ª ed.).
- Gergen, K.J. (2000) Toward a Cultural Constructionist Psychology. [Artículo en Internet: [www. Swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/index.html.](http://www.Swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/index.html)]
- Gholson, B.; Shadish, W. R.; Neimeyer, R. A. y Houts, A. C. (eds.) (1989) *Psychology of Science: Contributions to Metascience*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1999) *Las Consecuencias de la Modernidad*. Madrid. Ed. Alianza.
- Gilbert, G. N. y Mulkay, M. (1984) *Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists' Discourse*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ginsburg, H. (1972) *The myth of deprived child*. Englewoods Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Godelier, M. (1966) Structure and Contradiction in Capital. En R. Blackburn (ed.) (1979) *Ideology and Social Science*, págs. 334-368. Glasgow. Williams Collins Sons and Co Ltd. (7ª ed.)
- Goff, T. (1980) *Marx and Mead: contributions to a Sociology of Knowledge*. Boston. Routledge and Kegan Paul.

- Goldberg, B. (1983) Mechanism and Meaning. En J. Hyman (ed.) (1991) *Investigating Psychology: Sciences of the Mind after Wittgenstein*, págs. 48-66. London. Routledge.
- González de la Fe, T. y Sánchez Navarro, J. (1988) Las Sociologías del Conocimiento Científico. *R.E.I.S.*, 43, págs. 75-124.
- González Sánchez, M. (1987) *Lenguaje Escolar y Clase Social*. Salamanca. Amarú ediciones.
- Gorgias (1980) *Fragmentos y testimonios*. Buenos Aires. Aguilar. (Traducción, introducción y notas de José Barrio Gutiérrez)
- Greenfield, P. M. y Bruner, J. (1966) Culture and Cognitive Growth. *International Journal of Psychology*, 1, n.º 2, págs. 89-107.
- Greenfield, P.; Maynard, A. y Childs, C. (2000) History, Culture, Learning and Development. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*. Nov., vol. 34 (4) págs. 351-374.
- Gregory, R. L. (1998) *Eye and Brain: the Psychology of Seeing*. Oxford. Oxford University Press. (5ª. Ed)
- Greimas, A. (1987) *On meaning: selected writings in semiotic theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Habermas, J. (1966) *Teoría y Praxis*. Buenos Aires. Sur.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid. Ed. Taurus.
- Habermas, J. (1989) *El discurso filosófico de la Modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hacker, P.M.S. (1975) *Insight and Illusion. Wittgenstein on Philosophy and the Metaphysics of Experience*. London. Oxford University Press.

- Hacker, P. (1991) Seeing, Representing and Describing: an Examination of David Marr's Computational Theory of Vision. En J. Hyman (ed.) (1991) *Investigating Psychology: Sciences of the Mind after Wittgenstein*, págs.119-154. London. Routledge.
- Haller, R. (1988) *Questions on Wittgenstein*. London. Routledge.
- Hallett, G. (1977) *A Companion to Wittgenstein's "Philosophical Investigations"*. Ithaca and London. Cornell University Press.
- Hanfling, O. (2002) *Wittgenstein and the Human Form of Life*. London and New York. Routledge.
- Hanson, N. R. (1977) *Patrones de Descubrimiento*. Madrid. Alianza editorial. [original: Hanson, N.R. (1958) *Patterns of Discovery. An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. London and New York. Cambridge University Press.]
- Harding, S. (1996) *Ciencia y Feminismo*. Madrid. Morata.
- Harré, R. y Secord, P.F. (1973) *The explanation of social behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Harré, R. y Gillet, G. (1994) *The Discursive Mind*. London: Sage.
- Harvey, B. (1981) Plausibility and the Evaluation of Knowledge: A Case Study of Experimental Quantum Mechanics. En H. Collins (ed.) *Knowledge and Controversy. Special Issue of Social Studies of Science, Vol. 2*.
- Herder, J. G. (1976) *Ideas para la Filosofía de la Historia de la Humanidad*. Barcelona. Ed. Bruquera.
- Hintikka, J. (1976) Language-Games. *Acta Philosophica Fennica*, 28 pp. 105-125.
- Hintikka, J. (ed.) (1991) *Wittgenstein in Florida. Proceedings of the Colloquium on the Philosophy of Ludwig Wittgenstein, Florida State University, 7-8 August 1989*. Dordrecht, The Netherlands. Kluwer Academic Publishers.

- Hobbes, T. (1979) *Leviatán*. Madrid. Editora Nacional.
- Horkheimer, M. (1973a) *Crítica de la Razón Instrumental*. Buenos Aires. Sur.
- Horkheimer, M. (1973b) *Teoría Crítica*. Barcelona. Ed. Barral.
- Horkheimer, M. (1974) *Eclipse of Reason*. New York. Seabury Press.
- Hudson, R.A. (1982) *La Sociolingüística*. Barcelona. Ed. Anagrama.
- Hume, D. (1992) *Tratado de la Naturaleza Humana. Ensayo para Introducir el Método del Razonamiento Humano en los Asuntos Morales*. México. Ed. Porrúa (3ª ed.)
- Hunter, J. F. M. (1968) 'Forms of Life' in Wittgenstein's "Philosophical Investigations". *American Philosophical Quarterly*, 5, págs. 233-243.
- Hyman, J. (ed.) (1991) *Investigating Psychology: Sciences of the Mind after Wittgenstein*. London. Routledge.
- Ibáñez, T. (1979) Factores sociales de la percepción. Hacia una psicología del significado. *Quaderns de Psicologia*. N.º. 1, 2ª época, págs. 71-81.
- Ibáñez, T. (1990) *Aproximaciones a la Psicología Social*. Barcelona. Sendai.
- Ibáñez, T. (1992) ¿Cómo se puede no ser constructivista hoy en día? En *Revista de Psicoterapia*, vol. III, n.º 12, pp.17-27.
- Iranzo, J. M. (1991) *El Giro Sociológico en la Teoría de la Ciencia: ¿Una Revolución en Marcha?*. Tesis Doctoral dirigida por R. Ramos Torre. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- Ivic, I. (1994) Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, vol. XXIV, n.ºs 3-4, 1994, págs. 773-799.

- Janik, A. y Toulmin, S. (1974) *La Viena de Wittgenstein*. Madrid. Ed. Taurus.
- Jiménez Burillo, F. (1997) *Notas sobre la Fragmentación de la Razón. Lección Inaugural del Curso Académico 1997-1998*. Madrid. Universidad Complutense.
- Jiménez Burillo, F. (2001) Racionalidad Científica, Psicología Social y Relativismo. [Notas de clase del curso de doctorado homónimo, Doctorado en Psicología Social, UCM, Curso Académico 2000-2001]
- Johnston, P. (1993) *Wittgenstein. Rethinking the Inner*. London. Ed. Routledge.
- Jost, J. T. (1995) Toward a Wittgensteinian Social Psychology of Human Development. *Theory and Psychology*, vol. 5 (1), págs. 5-25.
- Jost, J. T. y Hardin, C. D. (1996) The Practical Turn in Psychology. Marx and Wittgenstein as Social Materialists. *Theory and Psychology*, vol. 6 (3) pp. 385-393.
- Kant, I. (1993) *Crítica de la Razón Pura*. Madrid. Ed. Alfaguara. (8ª ed.) (Prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Rivas)
- Kant, I. (1997) *Crítica de la Razón Practica*. Salamanca. Ed. Sígueme. (3ª ed.) (Trad. de E. Miñana y Villagrosa y M. García Morente)
- Kant, I. (2002) *Fundamentación para una Metafísica de las Costumbres*. Madrid. Alianza Editorial. (versión castellana de Roberto R. Aramayo)
- Kenny, A. (1971) The Homunculus Fallacy. En J. Hyman (ed.) (1991) *Investigating Psychology: Sciences of the Mind after Wittgenstein*, págs. 155-165. London. Routledge.
- Kenny, A. (1984) *Wittgenstein*. Madrid. Alianza editorial. (2ª ed.)
- Kenny, A. (2000) *La Metafísica de la Mente. Filosofía, Psicología, Lingüística*. Barcelona. Ed. Paidós.

King, R. (1976) Bernstein's Sociology of the School: Some Propositions Tested. *British Journal of Sociology*, vol. 27, n.º. 4, págs. 430-443.

King, R. (1981) Bernstein's Sociology of the School: A Further Testing. *British Journal of Sociology*, vol. 32, n.º. 2, págs. 259-265.

Kitchener, R. F. (1981) Piaget's Social Psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 11, págs. 258-277.

Kitchener, R. F. (1991) Jean Piaget: the unknown sociologist? *The British Journal of Sociology*, vol. 42, N.º. 3, September 1991, págs.421- 442.

Kitchener, R. F. (1996) The Nature of the Social for Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, págs. 243-249.

Kitcher, Ph. (1978) Theories, Theorists and Theoretical Change. *Philosophical Review*, 87, págs. 519-547.

Kitcher, Ph. (1993) *The Advancement of Science*. New York. Oxford University Press.

Knorr-Cetina, K.D. (1981) *The Manufacture of Knowledge*. Oxford. Pergamon Press.

Köhler, W. (1966) *Gestalt psychology: an introduction to new concepts in modern psychology*. New York. New American Library.

Kuhn, D. (ed.) (1996) *Where is Mind? Building on Piaget and Vygotsky*. *Human Development*, n.º. 39. London and New York. Karger.

Kuhn, Th. S. (1975a) *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Madrid. F.C.E.

Kuhn, T. S. (1975b) Consideración en torno a mis críticos. En I. Lakatos y A. Musgrave (eds.) (1975) *La Crítica y el Desarrollo del Conocimiento*. Barcelona. Ed. Grijalbo.

Kuhn, T. S. (1982) *La Tensión Esencial*. México. F.C.E.

- Kuhn, T. S. (1989) *¿Qué son las Revoluciones Científicas? y otros ensayos*. Barcelona. Paidós/ I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. (Trad. J. Romo)
- Labov, W. (1970) The logic of non-standard English. En F. Williams, *Language and Poverty*. Markham Press, reimpresso en Open University Course Unit.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakatos, I. y Musgrave, A. (eds.) (1975) *La Crítica y el Desarrollo del Conocimiento*. Barcelona. Ed. Grijalbo.
- Lamb, D. (1979) *Language and perception in Hegel and Wittgenstein*. England. Avebury Publishing Company Limited.
- Lamo de Espinosa, E.; González García, J. M^a y Torres Albero, C. (1994) *La Sociología del Conocimiento y de la Ciencia*. Madrid. Alianza editorial.
- Latour, B. (1992) *Ciencia en Acción*. Barcelona. Ed. Labor.
- Latour, B. y Woolgar (1995) *La Vida en el Laboratorio. La Construcción de los Hechos Científicos*. Madrid. Alianza.
- Law, J. y French, D. (1974) Normative and Interpretative Sociologies of Science. *Sociological Review*, vol. 22, 4, págs. 581-595.
- Lawton, D. (1972) *Social Class, Language and Education*. London, ed. Routledge and Kegan Paul.
- Lenin, V.I. (1974a) *Carlos Marx. Breve Esbozo Biográfico con una Exposición del Marxismo*. Pekín. Ed. Ediciones Lenguas Extranjeras.
- Lenin, V.I. (1974b) *Materialismo y Empiriocriticismo*. Pekín. Ediciones en Lenguas Extranjeras.

- Leontyev, A.N. (1977) *Activity and Consciousness*. [Texto on-line en Psychology and Marxism:<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>; fecha 06/04/02; Fuente: Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism. Progress Publishers]
- Locke, J. (1980) *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*. Madrid. Editora Nacional (2 vols.) México. Ed. Porrúa. (4ª ed)
- Lomov, B.F. (1991) *Psicología Soviética: Su Historia y Situación Actual*. En Villanueva, C.F.; Torregrosa, J.R.; Jiménez Burillo, F. y Munné, F. (1991) *Cuestiones de Psicología Social. I Encuentro Hispano-Soviético*, págs. 35-62. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- López de Santa María, P. (1986) *Introducción a Wittgenstein. Sujeto, Mente y Conducta*. Barcelona. Ed. Herder.
- López Pérez, R. (1997) *Constructivismo radical de Protágoras a Watzlawick*. (artículo en Internet:
<http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/Excerpta/excerpta7/construc.htm>. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile).
- Lukacs, G. (1971) *History and Class Consciousness*. Cambridge. MIT press.
- Luria, A.R. (1976) *The Problem*. [Texto on-line en Psychology and Marxism, fecha 06/04/02: <http://www.marxists.org/subject/psychology/index.htm>. Fuente: Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations. Harvard University Press, año 1976 (trad. Martín López-Morillas y Lynn Solotaroff)]
- Luria, A.R. (1979) *Cultural Differences in Thinking*. [Texto on-line en Psychology and Marxism, fecha 06/04/02: <http://www.marxists.org/subject/psychology/index.htm> Fuente: The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology. Harvard University Press, año 1979 (trad. Mike Cole)
- Luria, A. R. (1984) *Conciencia y Lenguaje*. Madrid. Ed. Visor Aprendizaje.

- Lynch, M. (1985) *Art and Artifact in Laboratory Science: A Study of Shop Work and Shop Talk in a Research Laboratory*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Lynch, M., Livingston, E. y Garfinkel, H. (1983) Temporal Order in Laboratory Work. En K. D. Knorr-Cetina y M. Mulkay (eds.) *Science Observed*. London. Sage.
- Lyotard, J.F. (1988) *La diferencia*. Barcelona. Gedisa.
- Lyotard, J.F. (1989) *La condición posmoderna*. Madrid. Cátedra. (4ª ed.) (orig. 1979).
- Lyotard, J.F. (1994) *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona. Gedisa.
- Maceiras, H. y Trebollé, J. (1990) *La hermenéutica contemporánea*. Madrid: Cincel.
- Malcolm, N. (1954) Wittgenstein's Philosophical Investigations. [*Philosophical Review*, vol. LXIII.] Reimpreso en G. Pitcher (ed.) (1968) *Wittgenstein: The Philosophical Investigations*, págs. 65-103. London. Ed. Macmillan.
- Malcolm, N. (1958) Knowledge of Other Minds. *Journal of Philosophy*, 55, págs. 969-978.
- Malcolm, N. (1959) *Dreaming*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Malcolm, N. (1962) *Ludwig Wittgenstein: A Memoir*. England. Oxford University Press. [Existe traducción al castellano en: Ferrater Mora, J.; Von Wright, G.H.; Malcolm, N. y Pole, D. (1966) *Las Filosofías de Ludwig Wittgenstein*, págs. 39- 95. Barcelona. Ed. Oikos-Tau.]
- Malcolm, N (1970) Wittgenstein on the Nature of Mind. En Rescher, N. (1970) *Studies in the Theory of Knowledge*, págs. 9-29. Oxford. American Philosophical Quarterly. Monograph Series, monograph n°. 4.
- Malcolm, N. (1975) *Knowledge and Certainty. Essays and Lectures*. Ithaca and London. Cornell University Press.

Malcolm, N. (1986) *Nothing is Hidden*. Oxford. Basil Blackwell.

Malcolm, N. (1991) The Relation of Language to Instinctive Behaviour. En Hyman, J. (1991) *Investigating Psychology: Sciences of Mind after Wittgenstein* (pp. 27-47) London. Ed. Routledge.

Mandler, G. (1959) *The Language of Psychology*. New York. Robert E. Krieger Publishing Company.

Manicas, P. T. y Secord, P. F. (1983) Implications for Psychology of the New Philosophy of Science. *American Psychologist*, April 1983, págs. 399-413.

Mannheim, K. (1966) *Ideología y Utopía*. Madrid. Aguilar. (2ª ed.) (Traducción de E. Terrón).

Maquiavelo, N. (1983) *El Príncipe*. Madrid. Sarpe (trad. A. Cardona).

McGuinness, B. F. (1970) Comments on Professor Von Wright's "Wittgenstein on Certainty". En Von Wright, G. H. (ed.) (1970) *Problems in the Theory of Knowledge. Entretiens in Helsinki (24-27 August 1970)*, International Institute of Philosophy. (págs. 61-65) La Haya. Martinus Nijhoff.

McKenzie, D. (1978) Statitical Theory and Social Interest: A Case Study. *Social Studies of Science*, 8, págs. 35-83.

Marcuse, H. (1968a) *Eros y Civilización*. Barcelona. Ed. Seix -Barral.

Marcuse, H. (1968b) *El Hombre Unidimensional. Ensayo sobre la Ideología de la Sociedad Industrial Avanzada*. Barcelona. Ed. Seix-Barral.

Marías, J. (1998) *Historia de la Filosofía*. Madrid. Ed. Alianza.

Marx, K. (1963) *Early Writings*. New York. Ed. McGraw-Hill.

- Marx, K. (1971 y 1972) (*Grundrisse*) *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- Marx, K. (1974) Tesis sobre Feuerbach. En C. Marx y F. Engels (1974) *La Ideología Alemana*, págs. 665-668. Barcelona. Ed. Grijalbo.
- Marx, K. (1976) *Preface and Introduction to "A Contribution to the Critique of Political Economy"*. Peking. Foreign Language Press.
- Marx, K. (1984) *El Capital*. Madrid. Ed. Siglo XXI (3 Libros).
- Marx, K. y Engels, F. (1974) *La Ideología Alemana*. Barcelona. Ed. Grijalbo.
- Mason, H.E. (1980) On the Multiplicity of Language Games. En *Wittgenstein and his Impact on Contemporary Thought*. Proceedings of the 2nd International Wittgenstein Symposium. 29th August to 4th September 1977. Kirchberg (Austria). (pp. 332-335). Viena. Ed. Hölder-Pichler-Tempsky. (2^a ed).
- Masterman, M. (1975) La Naturaleza de los Paradigmas. En I. Lakatos y A. Musgrave (eds.) (1975) *La Crítica y el Desarrollo del Conocimiento*. Barcelona. Ed. Grijalbo.
- Mays, W. (1982) Piaget's Sociological Theory. En Modgil y Modgil (eds.) (1982) *Jean Piaget: Consensus and Controversy*, págs. 30-51. London. Holt, Rinehart and Winston.
- Mead, G.H. (1972) *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós (3^a ed.)
- Medina, R. (1989) *Conocimiento y Sociología del Conocimiento*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Merton, R. K. (1977a) La Estructura Normativa de la Ciencia. En R. K. Merton (ed.) (1977) (1977) *La Sociología de la Ciencia*. Madrid. Ed. Alianza.
- Merton, R. K. (1977b) Las Prioridades en los Descubrimientos Científicos. En R. K. Merton (ed.) (1977) *La Sociología de la Ciencia*. Madrid. Ed. Alianza.

- Merton, R. K. (1977c) La Ambivalencia de los Científicos. En R. K. Merton (ed.) (1977) *La Sociología de la Ciencia*. Madrid. Ed. Alianza.
- Merton, R. K. (1977d) Las Pautas de Conducta de los Científicos. En R. K. Merton (ed.) (1977) *La Sociología de la Ciencia*. Madrid. Ed. Alianza.
- Merton, R. K. (1977e) Reconocimiento y Excelencia: Ambigüedades Instructivas. En R. K. Merton (ed.) (1977) *La Sociología de la Ciencia*. Madrid. Ed. Alianza.
- Mills, C. W. (1939) Language, Logique and Culture. *American Sociological Review*, 4. [Traducción al castellano en *Poder, Política y Pueblo*. México. F.C.E. (1964)]
- Mitroff, I. (1974) The Apollo Moon Scientist: A Case Study of the Ambivalence of Scientists. *American Sociological Review*, 39, págs. 579-595.
- Monk, R. (1994) *Ludwig Wittgenstein. El Deber de un Genio*. Barcelona. Ed. Anagrama.
- Montesquieu, C. L. (1986) *Cartas Persas*. Madrid. Tecnos.
- Montesquieu, C. L. (2002) *Del Espíritu de las Leyes*. Madrid. Tecnos (5ª ed., reimpr.) (Introducción de E. Tierno Galván, traducción de M. Blázquez y P. de Vega)
- Moore, G.E. (1925) A Defence of Common Sense. En Moore (1959) *Philosophical Papers*. London. Ed. George Allen and Unwin.
- Moore, G.E. (1939) Proof of an External World. En Moore (1959) *Philosophical Papers*. London. Ed. George Allen and Unwin.
- Morais, A. M. et al (comps.) (2001) *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contributions of Basil Bernstein to Research*. New York. Peter Lang.
- Mulkay, M. (1969) Some Aspects of Cultural Growth in the Natural Sciences. *Social Research*, n.º. 36, págs. 22-52.

- Mulkay, M. (1976) Norms and Ideology in Science. *Social Science Information*, n°. 15, págs. 637-656.
- Mulkay, M. (1979) Interpretation and the Use of Rules: The Case of Norms of Science. En T. Gieryn (ed.) (1979) A Festschrift for Robert K. Merton. *Transactions of the New York Academy of Sciences, Series II, vol. 39*.
- Mulkay, N. (1984) The Ultimate Compliment: A Sociological Analysis of Ceremonial Discourse. *Sociology*, vol. 18, n°. 4, págs. 531-549
- Mulkay, M. y Gilbert, N. (1981) Putting Philosophy to Work: Karl Popper's Influence on Scientific Practice. *Philosophy of the Social Sciences*, 11, págs. 398-407.
- Mulkay, M. y Gilbert, N. (1982) What is the Ultimate Question? Some Remarks in Defence of the Analysis of Scientific Discourse. *Social Studies of Science*, 12, págs. 309-319.
- Mulkay, M., Potter, J. y Yearley, S. (1983) Why an Analysis of Scientific Discourse is Needed. En K. D. Knorr-Cetina y M. Mulkay (eds.) (1983) *Science Observed*. London. Sage.
- Munné, F. (1982) *Psicologías Sociales Marginadas. La Línea de Marx en la Psicología Social*. Barcelona. Ed. Hispano Europea.
- Munné, F. (1991) Reflexiones Sobre la Psicología Social Soviética. En Villanueva, C.F.; Torregrosa, J.R.; Jiménez Burillo, F. y Munné, F. (1991) *Cuestiones de Psicología Social. I Encuentro Hispano-Soviético* (pp. 25-34). Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Namer, G. (1980) *Maquiavelo o los Orígenes de la Sociología del Conocimiento*. Barcelona. Ed. Península.
- Nicholl, T. (1998) Vygotsky. [Artículo en Internet: www.massey.ac.nz/~ALock/virtual/trishvyg.htm].

- Nida, E. A. (1959) *Principles of Translation as Exemplified by Bible Translations*. En R. A. Bower (ed.) *On Translation*. Cambridge. Harvard University Press.
- O' Brien, D. (1966) The Unity of Wittgenstein's Thought. *International Philosophical Quarterly*, 6, págs. 45-70.
- Olver, R. and Hornsby, J. (1966) On Equivalence. En J. Bruner, R. Olver, P. Greenfield et al (Eds.) (1966) *Studies in Cognitive Growth*. New York. John Wiley.
- Ortega y Gasset, J. (1986) *Ideas y Creencias*. Madrid. Ed. Espasa-Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (1987) *El Tema de Nuestro Tiempo*. Madrid. Ed. Espasa-Calpe.
- Pajares, F. (1998) The Structure of Scientific Revolutions by Th. S. Kuhn. Outline and Study Guide. [Texto en Internet, fecha 02/04/02: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/Kuhn.html>]
- Parker, I. (1996a) Against Wittgenstein. Materialist Reflections on Language in Psychology. *Theory and Psychology*, vol. 6 (3) pp. 363-384.
- Parker, I. (1996b) Reference Points for Critical Theoretical Work in Psychology. *Theory and Psychology*, vol. 6 (3) pp. 395-399.
- Pears, D. (1990) Wittgenstein's Holism. *Dialectica*, vol. 44, nº 1-2 pp.165-173.
- Phillips, D. L. (1977) *Wittgenstein and Scientific Knowledge. A Sociological Perspective*. London and Basingstoke. The McMillan Press Ltd.
- Piaget, J. (1969) *Biología y Conocimiento*. Madrid. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1971) *Insights and Illusions of Philosophy*. New York. New American Library.
- Piaget, J. (1983) *Estudios Sociológicos*. Barcelona. Ed. Ariel.

- Pickering, A. (1981) *The Role of Interest in High Energy Physics. The Choice between Charm and Colour*. En Knorr-Cetina y Whitley (eds.) (1981) *The Social Process of Scientific Investigation*. Dordrech. Reidel.
- Pickering, A. (1984) *Constructing Quarks: A Sociological History of Particle Physics*. Chicago. University of Chicago Press.
- Pinch, T. (1981) *Theoreticians and the Production of Experimental Anomaly*. En Knorr-Cetina y Whitley (eds.) (1981) *The Social Process of Scientific Investigation*. Dordrech. Reidel.
- Pitcher, G. (1964) *The Philosophy of Wittgenstein*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Platón (1992a) *Diálogos. La República*. Madrid. Gredos. Vol. IV, libros VI y VII
- Platón (1992b) *Diálogos. Parménides*. Madrid. Gredos. Vol. V.
- Platón (1992c) *Diálogos. Teeteto*. Madrid. Gredos. Vol. V.
- Polanyi, M. (1958) *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Popper, K. R. (1962) *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. (1991) *Conjeturas y Refutaciones. El Desarrollo del Conocimiento Científico*. Barcelona. Paidós.
- Potter, J. (1998) *La Representación de la Realidad. Discurso, Retórica y Construcción Social*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Prades Celma, J.L. y Sanfélix Vidarte, V. (1990) *Wittgenstein: Mundo y Lenguaje*. Madrid. Ed. Cincel.

Putnam, H. (1962) *The Analytical and the Synthetic*. En H. Feigl y G. Maxwell (eds.) *Minnesota Studies in the Philosophy of Science, III*. Minneapolis. University of Minnesota Press.

Putnam, H. (1981) *Reason, Truth and History*. Cambridge. Cambridge University Press.
[Existe traducción al castellano de J. M. Esteban: *Razón, Verdad e Historia*. Madrid. Tecnos. (1988)]

Putnam, H. (1982) *Beyond the Fact-Value Dichotomy*, *Crítica XIV: 41*

Quine, W.V.O. (1951 y 1961) *Two Dogmas of Empiricism*. [Artículo en Internet, fecha 02/04/02: <http://www.ditext.com/quine/quine.html>; Fuentes: *The Philosophical Review (1951)*, 60, págs 20-43 y reedición en W.V.O. Quine (1961) *From a Logical Point of View*. Cambridge. Harvard University Press (2ª ed. revisada)]

Quine, W.V. O. (2001) *Palabra y Objeto*. Barcelona. Herder.

Read, R. (2000) *Wittgenstein and Marx on 'Philosophical Language'*. *Essays in Philosophy, vol 1, nº2* [Revista Electrónica].

Reale, G. y Antiseri, D. (2001) *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico. Antigüedad y Edad Media*. Barcelona. Herder. (3ª ed.) (vol. 1)

Reguera, I. (2002) *Ludwig Wittgenstein. Un ensayo a su costa*. Madrid. Edaf.

Reich, J. W. (1966) *Some experiential factors in attitude formation*. *Dissertation Abstracts, 26 (11)*, 6893.

Reichenbach, H. (1938) *Experience and Prediction*. Chicago. University of Chicago Press.

Río, E. del (1997) *Modernidad, Postmodernidad (Cuaderno de trabajo)* Madrid. Talasa.

Ripalda, J.Mª. (1996) *De Angelis. Filosofía, mercado y postmodernidad*. Madrid. Trotta.

Rivière, A. (1994) *La Psicología de Vygotski*. Madrid. Ed. Visor. (4ª. ed.)

- Ródenas, P. (1996) *El fundamentalismo liberal. Postmodernismo neoliberal o neomodernismo postliberal*. Las Palmas. Cabildo insular de Gran Canaria.
- Rodríguez Sutil, C. (1989) Wittgenstein, Discípulo de Freud y Crítico del Psicoanálisis. *Clínica y Análisis Grupal*, vol. 11 (3), n.º 52, págs. 477-495.
- Rodríguez Sutil, C. (1991) Wittgenstein y el Problema de la Mente en la Psicología Contemporánea. Madrid. UCM. [Tesis Doctoral de la Universidad complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Filosofía I]
- Rodríguez Sutil, C. (1998) *El Cuerpo y la Mente: una Antropología Wittgensteiniana*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Rorty, R. (1983) *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid. Ed. Cátedra.
- Rorty, R. (1991) *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Barcelona: Paidós. (orig. 1986-7)
- Rosch, E. y Mervis, C. B. (1975) Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, 7, págs. 575-605.
- Rossi-Landi, F. (1966) Por un uso marxista de Wittgenstein. En Rossi-Landi (1969) *El lenguaje como trabajo y como mercado*, págs. 93-149. Monte Ávila Editores.
- Rothman, M. (1972) A Dissenting View on the Scientific Ethos. *The British Journal of Sociology*, n.º 23, págs. 102-108.
- Rubinstein, D. (1981) *Marx and Wittgenstein: Social Praxis and Social Explanation*. London. Ed. Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Russell, B. (1905) Sobre la Denotación. En T. M. Simpson (comp.) (1973) *Semántica Filosófica: Problemas y Discusiones*. Madrid. Siglo XXI.

- Russell, B. (1983) *Significado y Verdad*. Barcelona. Ariel.
- Ryle, G. (1946 y 1947) Knowing How and Knowing That. *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 46, págs. 1-16.
- Sadovnik, A. R. (1991) Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: A Structuralist Approach. *Sociology of Education*, vol. 64, n.º 1, págs. 48-63.
- Sadovnik, A. R. (comp.) (1995) *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing.
- Sadovnik, A. R. (2001) Basil Bernstein (1924-2000) *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación) vol. XXXI, n.º 4, diciembre de 2001, págs. 687-703.
- Sarabia, B. (1983) Limitaciones de la psicología social experimental. Necesidad de nuevas perspectivas. En J.R. Torregrosa y B. Sarabia (1983) *Perspectivas y contextos de la psicología social*, págs. 73-109. Barcelona: Ed. Hispano Europea.
- Sapir, E. (1949) *Selected Writings of E. Sapir*. California. University of California Press. (Edición de D. G. Mandelbaum).
- Sapir, E. (1954) *El Lenguaje*. México. F.C.E.
- Saussure, F. (1983) *Course in general linguistics*. Londres: Duckworth.
- Sayers, B. (1987) Wittgenstein, Relativism, and the Strong Thesis in Sociology. *Philosophy of the Social Sciences*, 17 (1987), págs. 133-145.
- Schäfer, L. y Schnelle, T. (1986) Los Fundamentos de la Visión Sociológica de Ludwik Fleck de la Teoría de la Ciencia. En Fleck, L. (1986) *La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico*, págs. 9-42. Madrid. Alianza editorial.
- Schatzki, T. R. (1996) *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Scheffler, I. (1967) *Science and Subjectivity*. Indianapolis. Bobbs-Merril.
- Searle, J. (1976) Una Taxonomía de los Actos Illocucionarios. *Teorema*, vol. 6, nº1, pp. 43-77.
- Shadish, W. R. y Fuller, S. (eds.) (1994) *The Social Psychology of Science*. New York. Guilford Press.
- Shapere, D. (1966) Meaning and Scientific Change. En R. G. Colodny (comp.) *Mind and Cosmos: Essays in Contemporary Science and Philosophy*. University of Pittsburgh Series in the Philosophy of Science, vol. III., págs. 41-85. Pittsburgh. University of Pittsburgh Press.
- Shapin, S. (1982) History of Science and its Sociological Reconstructions. *History of Science*, XX, págs. 43-59.
- Shaw, M. (1978) *El Marxismo y las Ciencias Sociales. Las Raíces del Conocimiento Social*. México. Ed. Nueva Imagen.
- Shotter, J. (2000) Talk of Saying, Showing, Gesturing, and Feeling in Wittgenstein and Vygotsky. [Artículo en Internet, 31/03/01: <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/wittvyg.htm>.]
- Shotter, J. (1994) 'Now I Can Go On': Wittgenstein and Communication. [Artículo en Internet, 31/03/01: <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/wittgoon.htm>.]
- Simpson, D. (1998) 'A Form of Life', and a Type of Naturalism. [Artículo en Internet: <http://www.hertfordshire.ac.uk/humanities/philosophy/simpson.html>.]
- Skinner, B.F. (1945) The Operational Analysis of Psychological Terms. En VV. AA. *Readings in the Philosophy of Science*, págs. 585- 595. New York. Appleton-Century-Crofts, Educational Division, Meredith Corporation.
- Skinner, B.F. (1953) *Science and Human Behavior*. New York.

Skinner, B.F. (1978) Why I am not a Cognitive Psychologist. *Reflections on Behaviorism and Society*. Cap. 8, págs. 97-112. Englewood Cliffs, N. J. Ed. Prentice-Hall.

Skinner, B.F. (1981) *Conducta Verbal*. México. Ed. Trillas.

Skinner, B.F. (1989) The Origins of Cognitive Thought. [Texto en Internet, fecha 19/04/02: [http:// www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/skinner.htm](http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/skinner.htm); fuente: *Recent Issues in the Analysis of Behavior* (1989), publ. Merrill Publishing Company (cap. 1)]

Sklair, L. (1972) The Political Sociology of Science. *The Sociological Review Monograph*, n.º. 18, págs. 43-59.

Sluga, H. y Stern, D.G. (ed.) (1996) *The Cambridge Companion to Wittgenstein*. New York. Cambridge University Press.

Smith, L. (1982) Piaget and the Solitary Knower. *Philosophy of the Social Sciences*, 12, págs. 173-182.

Sokal, A. y Bricmont, J. (1999) *Imposturas Intelectuales*. Barcelona. Paidós.

Sorokin, P.A. (1962) *Dinámica Social y Cultural*. Madrid. Instituto de Estudios Políticos.

Sorokin, P. A. (1966) *Sociedad, Cultura y Personalidad*. Madrid. Ed. Aguilar.

Specht, E. K. (1969) *The Foundations of Wittgenstein's Late Philosophy*. Manchester. Manchester University Press.

Spinoza, B. (1977) *Ética demostrada según el orden geométrico*. México. F.C.E. (2ª ed.).

Spinoza, B (1986) *Tratado Teológico-Político*. Madrid. Alianza. (Edición de A. Domínguez)

Spranger, E. (1974) *Formas de Vida: Psicología y Ética de la Personalidad*. Madrid. Revista de Occidente. (7ª. Ed.) (Trad. Ramón de la Serna)

- Stalin, J.V. (1977) Sobre el Materialismo Dialéctico y el Materialismo Histórico. En J.V. Stalin (1977) *Cuestiones del Leninismo*, págs. 849-890. Pekín. Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Stark, W. (1970) *Montesquieu: Pioneer of the Sociology of Knowledge*. London. RKP.
- Stenius, E. (1981) The Picture Theory and Wittgenstein's Later Attitude to It. En I. Block (dir.) (1981) *Perspectives on the Philosophy of Wittgenstein*, págs. 110-139. Oxford. Basil Blackwell.
- Strawson, P. F. (1950) Sobre la Referencia. En T. M. Simpson (comp.) (1973) *Semántica Filosófica: Problemas y Discusiones*. Madrid. Siglo XXI.
- Stroud, B. (1965) Wittgenstein and Logical Necessity. *Philosophical Review*, 64, págs. 504-518.
- Suppe, F. (1979) *La Estructura de las Teorías Científicas*. Madrid. Editora Nacional.
- Tarski, A. (1972) *La Concepción Semántica de la Verdad y los Fundamentos de la Semántica*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Ter Hark, M. (1990) *Beyond the Inner and the Outer. Wittgenstein's Philosophy of Psychology*. Dordrecht, Boston and London. Kluwer Academic Publishers.
- Torregrosa, J.R. (1986) Ortega y la Psicología Social Histórica. *Revista de Psicología Social*, 0 pp. 55-63.
- Torregrosa, J. R. (2001) Teoría y Teorización en Psicología Social. [Notas de clase del curso de doctorado homónimo, Doctorado en Psicología Social, Facultad de CC. Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Curso Académico 2000-2001]
- Torres, C. (1994) *Sociología Política de la Ciencia*. Madrid. Siglo XXI/ CIS.

Tudge, J.R.H. y Winterhoff, P.A. (1993) Vygotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development. *Human Development* 1993; 36, págs. 61-81.

Toulmin, S. (1953) *The Philosophy of Science: an Introduction*. London. Hutchinson's University Library.

Toulmin, S. (1961) *Foresight and Understanding. An Enquiry into the Aims of Science*. London. Hutchinson & CO.

Toulmin, S. (1977) *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid. Alianza editorial.

Toulmin, S. (1978) *The Mozart of Psychology*. The New York Review of Books. Sept., 1978.

Toulmin, S. (1979) Postscriptum. La Estructura de las Teorías Científicas. En Suppe, F. (1979) *La Estructura de las Teorías Científicas*, págs. 656-671. Madrid. Editora Nacional.

Toulmin, S. (1982) Razones y Causas. En Borger, R. y Cioffi, F. (selecc.) (1982) *La Explicación en las Ciencias de la Conducta*, págs. 19-76. Madrid. Alianza editorial. (2ª ed.)

Trigg, R. (1973) *Reason and Commitment*. London. Cambridge University Press.

Vattimo, G. (1990) *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.

Vattimo, G. (1994) *El fin de la Modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa. (4ª ed.)

Vattimo, G. y Rovatti, P.A. (eds.) (1983) *El pensamiento débil*. Madrid. Cátedra.

Veblen, T. (1906) The Place of Science in Modern Civilization. *American Journal of Sociology*, XI, págs. 585-609.

- Vega, M. de (1994) *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vico, G. (1995) *Ciencia Nueva*. Madrid. Tecnos.(Introducción, traducción y notas de Rocío de la Villa)
- Villanueva, C.F.; Torregrosa, J.R.; Jiménez Burillo, F. y Munné, F. (1991) *Cuestiones de Psicología Social. I Encuentro Hispano-Soviético*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Von Savigny, E. (1991) Common behaviour of many a kind: Philosophical Investigations section 206. En Arrington, R. L. y Glock, H. J. (eds.) (1991) *Wittgenstein's Philosophical Investigations. Text and Context* (cap. 5) London and New York. Routledge.
- Von Wright, G.H. (1966) Esquema Biográfico. En Ferrater Mora, J.; Von Wright, G.H.; Malcolm, N. y Pole, D. (1966) *Las Filosofías de Ludwig Wittgenstein*, págs. 23-38) Barcelona. Ed. Oikos-Tau.
- Von Wright, G. H. (ed.) (1970) *Problems in the Theory of Knowledge. Entretiens in Helsinki (24-27 August 1970), International Institute of Philosophy*. La Haya. Martinus Nijhoff.
- Von Wright, G. H. (1970) Wittgenstein on Certainty. En Von Wright, G. H. (ed.) (1970) *Problems in the Theory of Knowledge. Entretiens in Helsinki (24-27 August 1970), International Institute of Philosophy*. (págs. 47-60)La Haya. Martinus Nijhoff.
- Vygotsky, L. S. (1925) New Translation of Vygotsky's "Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior". [Texto on-line en Psychology and Marxism, fecha 02/04/02: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousness.htm>; Fuente: Undiscovered Vygotsky. Studies on the Pre-History of Cultural-Historical Psychology (European Studies in the History of Science and Ideas. 1999, Vol. 8, págs. 251-281. Peter Lang Publishing)]

- Vygotsky, L. S. (1927) *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation*. [Texto on-line en Psychology and Marxism, fecha 03/04/02: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/crisis/index.htm>; Fuente: The Collected Works of Vygotsky. Plenum Press.1987. (Trad. Rene Van Der Veer)].
- Vygotsky, L. S. (1934) *Myshlenie I Rech': Psikhologicheskie Issledovaniya*. [*Pensamiento y Lenguaje*] Moscú y Leningrado. Gosudarstvennoe Sotsial-no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo.
- Vygotsky, L.S. (1960) *Razvitie Vysshykh Psikhicheskikh Funktsii*. Moscú. Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk SSSR. [Existe traducción al castellano: Vygotsky (1979) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Ed. Crítica.]
- Vygotsky, L.S. (1977) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Ed. La Pléyade.
- Vygotsky, L.S. (1981a) *The Instrumental Method in Psychology*. En Wertsch, J. V. (comp.) (1981) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York. Sharpe, M.E.
- Vygotsky, L.S. (1981b) *The Genesis of Higher Mental Functions*. En Wertsch, J. V. (comp.) (1981) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York. Sharpe, M.E.
- Watzlawick, P. (1992) *La Coleta del Barón de Münchhausen: Psicoterapia y Realidad*. Barcelona. Herder.
- Watzlawick, P. y Krieg, P. (Eds.) (1994) *El Ojo del Observador*. Barcelona. Gedisa.
- Weber, M. (1973) *Ensayos sobre Metodología Sociológica*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Wellman, C. (1962) Wittgenstein's Conception of a Criterion. *The Philosophical Review*, 71, págs. 433-447

- Wertsch, J. V. (1979) *The Regulation of Human Action and the Given-New Organization of Private Speech*. En G. Zivin (comp.) *The Development of Self- Regulation through Private Speech*. New York. Wiley.
- Wertsch, J. V. (1988) *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Whittaker, J. H. (1978) *Language-games and Forms of Life Unconfused*. *Philosophical Investigations I*, págs. 44-45.
- Whorf, B. L. (1971) *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona. Barral.
- Williams, B.A.O. (1970) *Knowledge and Reasons*. Von Wright, G. H. (ed.) (1970) *Problems in the Theory of Knowledge. Entretiens in Helsinki (24-27 August 1970)*, *International Institute of Philosophy*. (págs. 1-11) La Haya. Martinus Nijhoff.
- Winch, P. (1958) *The Idea of Social Science and its Relation to Philosophy*. London. Routledge & Paul.
- Winch, P. (1971) *Introducción a La Unidad de la Filosofía de Wittgenstein*. En P. Winch (dir.) *Estudios Sobre la Filosofía de Wittgenstein*. Buenos Aires. EUDEBA. (trad. L. Mirlas)
- Wittgenstein, L. (1929) *Some Remarks on Logical Form [RLF]*. *Proceedings of the Aristotelian Society, IX*, págs. 162-171. [Existe traducción al castellano en Wittgenstein, L. (1997) *Ocasiones Filosóficas 1912-1951*, págs. 45- 54. Madrid. Cátedra.]
- Wittgenstein, L. (1956) *Remarks on the Foundations of Mathematics [RFM]*. Oxford. Ed Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1954 y 1955) *Wittgenstein's Lectures in 1930-1933 [WL]*. En G. E. Moore (1959) *Philosophical Papers*, págs. 252-324. London. Ed. George Allen and Unwin. [Existe traducción al castellano en Wittgenstein, L. (1997) *Ocasiones Filosóficas 1912-1951*, págs. 69-139. Madrid. Cátedra.]

Wittgenstein, L. (1964) *Philosophische Bemerkungen [PB]*. Oxford. Ed. Basil Blackwell.
[Hay traducción al castellano: *Observaciones Filosóficas*. México. UNAM
(traducción: A. Tomasini Bassols, compulsada por M. Zinn), 1997]

Wittgenstein, L. (1967) *Ludwig Wittgenstein und der Wiener Kreis [WWK]* [notas tomadas
por F. Waismann] Oxford. Ed. Basil Blackwell.

Wittgenstein, L. (1968a) *Los Cuadernos Azul y Marrón [CA y CM]*. Madrid. Tecnos

Wittgenstein, L. (1968b) Notes For Lectures on “Private Experience” and “Sense Data”
[NFL], *The Philosophical Review*, 77, págs. 271-320. [Existe traducción al castellano
en Wittgenstein, L. (1997) *Ocasiones Filosóficas 1912-1951*, págs. 193-278. Madrid.
Cátedra.]

Wittgenstein, L. (1976) Cause and Effect: Intuitive Awareness [C&E]. *Philosophia*, vol. 6,
pp. 409-425. [Existe traducción al castellano en Wittgenstein, L. (1997) *Ocasiones
Filosóficas 1912-1951*, págs. 368-404. Madrid. Cátedra.]

Wittgenstein, L. (1978) *Vermischte Bemerkungen [VB]*. Frankfurt. Suhrkamp. (2ª ed.)
(Editores: G.H. Von Wright y Heikki Nyman)

Wittgenstein, L. (1980a) *Remarks on the Philosophy of Psychology [RPP]*. Oxford. Ed.
Blackwell.

Wittgenstein, L. (1980b) *Wittgenstein's Lectures, Cambridge, 1930-1932 [WLC]* [notas de
J. King y D. Lee] Totowa (N.J.) Ed. Rowman and Littlefield.

Wittgenstein, L. (1982) *Last Writings on the Philosophy of Psychology.[LW]* Oxford.
Blackwell. (edición de Von Wright y Heikki Nyman)

Wittgenstein, L. (1984) El Lenguaje de los Datos de los Sentidos y de la Experiencia
Privada [LSD]. (Apuntes de las clases de Wittgenstein tomados por R. Rhees en
1936). *Philosophical Investigations*, vol. 7. [Existe traducción al castellano en
Wittgenstein, L. (1997) *Ocasiones Filosóficas 1912-1951*, págs. 281-363. Madrid.
Cátedra.]

- Wittgenstein, L. (1987) *Tractatus Lógico-Philosophicus*. [TLP] Madrid. Alianza editorial.
[Trad. J. Muñoz e I. Reguera]
- Wittgenstein, L. (1988) *Investigaciones Filosóficas* [PU]. Barcelona. Ed. Crítica. [trad.
Alonso García Suárez y Ulises Moulines]
- Wittgenstein, L. (1992a) *Gramática Filosófica*. [PG] México. Universidad Nacional
Autónoma.
- Wittgenstein, L. (1992b) *Lecciones y Conversaciones sobre Estética, Psicología y Creencia
Religiosa* [LC]. Barcelona. Ed. Paidós/ I.C.E. de la Universidad Autónoma de
Barcelona.
- Wittgenstein, L. (1995) *Sobre la Certeza*. [OC] Barcelona. ed. Gedisa. 3ª ed. [trad. Josep
Lluís Prades y Vicente Raga]
- Wittgenstein, L. (1997) *Zettel* [Z]. México. Universidad Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones Filosóficas. 3ª ed. [trad. Octavio Castro y Carlos Ulises Moulines]
- Wolgast, E. (1987) Wheter Certainty is a Form of Life. *The Philosophical Quarterly*, vol.
37, n.º. 147, April 1987, págs. 151-165
- Woolgar, S. (1991) *Ciencia: Abriendo la Caja Negra*. Barcelona. Anthropos.
- Young, (1984) *Ciencia Natural*. En Bottomore, T. (1984) *Diccionario del Pensamiento
Marxista*, págs. 123-125. Madrid. Ed. Tecnos.
- Youniss, J. (1978) Dialectical Theory and Piaget on Social Knowledge. *Human
Development*, 21, págs. 234-247.
- Zeller, J. (1980) Sprachspiel als Methode. En *Wittgenstein and his Impact on Contemporary
Thought*. Proceedings of the 2nd International Wittgenstein Symposium. 29th August
to 4th September 1977. Kirchberg (Austria). (pp. 336- 339). Viena. Ed. Hölder-
Pichler-Tempsky. (2ª ed).

Zinchenko, V. P. (1985) Vygotsky's Ideas about Units for the Analysis of Mind. En J. V. Wertsch (1985) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York. Cambridge University Press.

Znaniecki, F. (1944) *El Papel Social del Intelectual*. México. F.C.E. (versión española por E. de Champourcin)

Zuckerman, H. (1988) *The Sociology of Science*. En N. J. Smelser. Handbook of Sociology. London. Sage.

Nota sobre las citas de Wittgenstein: con motivo de facilitar al lector el conocimiento de la obra a que nos referimos en cada momento, se citan las obras de Wittgenstein del siguiente modo:

Wittgenstein, año de la obra en la edición empleada [*abreviatura de la obra*] seguido del número de página, proposición o párrafo según sea el caso.

Ejemplo: Wittgenstein, 1988 [PU] §23 corresponde a la cita del párrafo 23 de las *Investigaciones Filosóficas* de Wittgenstein, en la edición de 1988 de la ed. Crítica, traducción de A. García Suárez y U. Moulines.