

La Visión del Lenguaje de Wittgenstein ^a

Por Stanley Cavell*

Resumen

Mediante la consideración de la pregunta ¿Cómo adquieren las palabras esa generalidad de la cual depende el pensamiento?, en particular, (1) ¿Qué es (qué llamamos) "aprender una palabra"?, o ¿qué es "aprender el nombre general de algo"?, y (2) ¿qué hace que una proyección sea apropiada o correcta?, Stanley Cavell desarrolla lo que considera la visión del lenguaje en las *Investigaciones Filosóficas* de Wittgenstein. Mediante una magistral aplicación del método del lenguaje ordinario —con su persistente apelación a casos concretos— se demuestra que el lenguaje no está determinado exhaustivamente por reglas, ni su comprensión asegurada mediante universales; siempre hay nuevos contextos que tomar en cuenta, nuevas necesidades, nuevas relaciones, nuevos objetos, nuevas percepciones, por lo que el aprendizaje del lenguaje nunca termina. Las "rutas de iniciación" nunca se cierran. Esta feroz ambigüedad del lenguaje ordinario —se sostiene, en contraste con la concepción filosófica tradicional—, lejos de ser una debilidad que es necesario remediar o superar, es precisamente lo que le da su poder de iluminación, de enriquecer la percepción.

El artículo contiene una introducción previa del Dr. Víctor J. Krebs.

^a CAVELL, Stanley: "Excursus on Wittgenstein's Vision of Language", Chapter VII en *The Claim of Reason*, New York: Oxford University Press, 1979. Traducción de Lizette Nava (Licenciada en Filosofía, Profesora de la Escuela de Filosofía de la Universidad Católica Andrés Bello) y Víctor J. Krebs (Doctor en Filosofía, Coordinador y Profesor del Postgrado en Filosofía de la Universidad Simón Bolívar). Publicado en este número de *LOGOS* con autorización de Oxford University Press.

* Dr. en Filosofía. Profesor Emeritus de Filosofía de la Universidad de Harvard.

Palabras claves: Lenguaje Ordinario, Formas de Vida, Criterios, *Investigaciones Filosóficas*, Wittgenstein.

Abstract

EXCURSUS ON WITTGENSTEIN'S VISION OF LANGUAGE

Considering the question How do words acquire that generality upon which thought depends?, in particular: (1) What is (do we call) "learning a word", or "learning the general name of something"?, and (2) what makes a projection an appropriate or correct one?, Stanley Cavell develops what he takes to be the vision of language in Wittgenstein's *Philosophical Investigations*. By means of a masterful application of the method of ordinary language—with its persistent appeal to concrete cases—it is shown that language is not everywhere determined by rules, nor is understanding secured through universals; there are always new contexts to be met, new needs, new relationships, new objects, new perceptions, so that language learning is never over. The "routes of initiation" are never closed. This fierce ambiguity of ordinary language—it is argued, against the traditional philosophical conception—far from being a liability that we must make up for or overcome, is precisely what gives it its power or illumination, of enriching perception.

The article contains a previous introduction by Dr. Victor J. Krebs.

Key words: Ordinary Language, Life Forms, Criteria, *Philosophical Investigations*, Wittgenstein.

Introducción

Stanley Cavell:

La Recuperación del Deseo

Por Victor J. Krebs*

I

Cuando leí a Stanley Cavell por primera vez, recuerdo que compré su libro más que nada por el título: "*¿Debemos querer decir lo que decimos?*" Cavell tenía, entre los filósofos, una reputación más bien oscura; no por lo siniestra sino porque una larga sombra de incompreensión y a veces hasta de condescendencia se proyectaba sobre él en los pasadizos de los departamentos de filosofía en Estados Unidos. Pero ese título pudo más que todos los prejuicios que había yo asimilado durante mis años de estudiante: ¿Debemos acaso *querer*? ¿Y al querer, *decir*? ¿y decir *queriendo*?

Muchos años más tarde he comprendido que el llamado de Cavell era el del querer, es decir, el **del Deseo**—su importancia, su olvido, nuestra relación pusilánime, cobarde, sádica y masoquista con él, que caracteriza la decadente superficialidad de nuestra época y de esta cultura, donde precisamente los filósofos somos quizás los más irresponsables, *huyéndole al deseo y al sentimiento bajo la máscara del rigor y la ilustración; tras la coartada del conocimiento y la certeza.*

Cavell se propone poner al descubierto todas las formas en que aprendemos a negarnos, —aquejados como lo estamos por esa condición de negación a la dimensión del deseo— y mostrar cómo todos somos parte de esto, y cómo el ser parte de ello es además lo más necesario, lo más natural, lo más inevitable de nuestra condición.

* Dr. en Filosofía. Coordinador y Profesor del Postgrado en Filosofía de la Universidad Simón Bolívar.

Por eso encuentra en las tragedias de **Shakespeare**, *imágenes esenciales* de nuestra infidelidad al propio querer, haciéndonos conscientes de esa debilidad humana que en la filosofía moderna adquiere el nombre de **escepticismo**, es decir, nuestra resistencia a reconocer la verdad sobre nosotros mismos y nuestras relaciones con los demás. A través de Shakespeare, Cavell explora los motivos y las consecuencias trágicas de esta negación, pero se empeña, además y por sobre todo, en mostrar cómo la reducción que efectúa la filosofía de esta condición humana a un "problema filosófico" y a la búsqueda de fundamentos incommovibles para el conocimiento, es una de las muchas maneras que tenemos de *neutralizar nuestras más profundas inquietudes, de ocultarnos de nosotros mismos*.

Así fusiona Cavell literatura y filosofía, transformando ambas; creando, en realidad, un ámbito extraño donde no se es ni filósofo ni literato, sino pensador, o mejor dicho para Cavell: **escritor**. Y es que la escritura es para este escritor norteamericano tal vez el medio más inmediato de encontrar la propia vocación; en esa lucha, —entre las formas que heredamos y la pulsión con que nos hacemos de las palabras— que es el escribir, uno puede encontrar el tono y timbre exacto de la propia voz, y para Cavell la búsqueda de la voz es lo que constituye **la vocación filosófica**, la filosofía como él la encarna. Eso es lo que resulta de la fusión de **Shakespeare** con el **escepticismo filosófico**. ¿Es esto filosofía? ¿Y es acaso literatura?

Sin importarle esta duda, y sin compartirla tampoco, Cavell ha creado un espacio de reflexión singular, logrando reunir a gente de los más diversos intereses (artistas y críticos literarios, filósofos y escritores, y cineastas y directores), de los más diversos países y lenguas (incluyendo entre ellos a Brasil, China, Hungría, Japón, y Noruega); ha escrito más de diez libros (traducidos ya a once idiomas), que abarcan una gama que bien justifica el que se hable de su "radical ambigüedad topológica". Una ambigüedad que es como si le diese el don de hablar en lenguas, haciéndose entender, conmoviendo, a seres de las más distintas estirpes, a tribus, digamos, de lo más variadas en el mundo del pensamiento. Una voluntaria y consciente ambigüedad en que lamenta y pone en evidencia a la situación viciosa de la especialización disciplinar que aqueja a la cultura. *[Es cierto que] hay antagonismos intelectuales, antagonismos literarios entre varios textos, dentro de determinados textos", ha observado alguna vez Cavell, "pero la forma en que esto se convierte en un antagonismo institucional,

de tal modo que los profesores de las varias materias encuentren difícil hablarse unos a otros, y que por lo tanto los estudiantes de postgrado de literatura y filosofía realmente se vuelvan hostiles entre sí por sus diferencias de interés y sus aproximaciones diferentes a estos textos, esto me parece simplemente lamentable."

Esa característica de "inclasificable" ha sido, después de todo, también una bendición, que le ha permitido, como él modestamente lo pone, "vivir bajo el privilegio del anonimato", sin tener que preocuparse por la fama, protegido de las fuerzas perturbadoras de la celebridad —aunque tal vez sea más apropiado hablar no de un anonimato sino de una fama íntima, pues Cavell ha sido, desde mucho antes de su actual notoriedad, célebre pero sólo entre sus reales interlocutores, los entrañables.

Cavell ha reflexionado incansablemente sobre el cine (la crítica italiana le concedió el año pasado el *Premio Internacional de Teoría y Crítica Cinematográfica*, Umberto Barbaro, "por la importancia decisiva de su contribución"). Para él el cine es un nuevo y revolucionario medio de pensamiento, una nueva forma de pensar. Por ello mismo ha dado articulación a nuevos géneros filmicos —como por ejemplo, lo que llamó "La Comedia de Re-casamiento" de la Época de Oro de Hollywood, y más recientemente, "El Melodrama de la Mujer Desconocida"— a través de los cuales explora, con sensibilidad exquisita y una penetración singular, las diversas maneras en que nuestra cultura lidia a lo **femenino**, a veces aceptándolo, otras negándolo, pero siempre tensionada y problematizada por ello.

Ha escrito seminalmente sobre la filosofía de **Wittgenstein**. En su ya clásico libro, *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy* —el cual en ciertos aspectos, y por la inmensidad de su logro, podría decirse que se mantiene aún en gran parte inaccesible— Cavell le da un giro totalmente original y profundo a la lectura del filósofo vienés, ubicando su contribución no en los argumentos filosóficos que presuntamente aduce el filósofo, ni en los problemas que trata, sino en la *ejemplificación* que es su obra, *de una nueva manera de pensar*, inseparable de lo que significa vivir una vida íntegra.

Sus ensayos sobre **Emerson**, junto con su comentario a la obra maestra de **Thoreau**, *Walden*, son ya clásicas reflexiones acerca de lo que él llama **la poesía del lenguaje y de las cosas**, que se muestra

"en cada palabra como en cada gesto y postura humana, no importa cuan leves". Tanto el lenguaje —cual expresión humana o manera de articular y darle forma y sentido al mundo— como las cosas mismas, exudan una energía, instalan un campo de sentido invisible a la razón, pero evidente a *una mirada insuflada de emoción, piloteada por su propio deseo*. Nuestra incapacidad de ver la poesía de las cosas no es sino un producto del mismo temor ante lo íntimo que Cavell ha identificado con la enfermedad cultural que nos oprime —esa lucha repetitiva por la certeza intelectual en el saber que ha marcado la época moderna— y que hace necesario **un giro en la filosofía**.

Cavell admiraba de su maestro, el filósofo inglés, John L. **Austin**, la relación especial que éste tenía con las palabras, "una relación (vacilo en ponerlo así) *literaria*, que él compartía con los mejores escritores en la lengua." Esa misma relación con el lenguaje es lo que le permite a Cavell hacer de éste un medio para un modo diferente de pensar, donde aprendemos a mirar para ver, en lugar de envolver todo en intelectualizaciones y teorías que no hacen sino ocultarnos la realidad, por medio de las ideologías y de los conceptos reductores. Un fenómeno sin duda aliado a la incapacidad en nuestra cultura de tomar la emoción en serio, de ampliar nuestro sentido de la verdad y de la validez del conocimiento más allá de los parámetros regidos por la razón instrumental, y la actitud cientifista.

Sus escritos son, como él mismo dice, "expresión de una experiencia específica de **vergüenza y decepción** dirigidas a la cultura entera de uno (por lo tanto a uno mismo en tanto comprometido en la cultura), a su *inhabilidad para escucharse a sí misma*". Pero Cavell no se limita a criticar los patrones de nuestra cultura —sus giros de frase, sus ideas fijas, sus prejuicios consuetudinarios, ni sus grandes fantasías— sino que se empeña, además, en presentárnosla a través de sus propias palabras, convertidas ya en las nuestras, en la voz misma de nuestra cultura común, para hacernos compartir con él "la impresión inconfundible de que nuestras formas de vivir, nuestras modificaciones de la forma de vida humana socavan esa vida, la deforman..." Esta conciencia precisamente es la que constituye el punto inicial —y el punto esencial quisiera decir yo— de su pensamiento: *No decimos lo que queremos y por lo tanto terminamos no sabiendo lo que queremos decir*, lo cual no es otra cosa que estar **perdidos de nosotros mismos; en nuestra cultura, desterrados**. ¿No es acaso este un tema de relevancia inmediata? ¿No se hace así actual a la filosofía?

II

Es precisamente en su intento por recuperar el deseo para el pensar, que la reflexión de Stanley Cavell se torna deliberadamente hacia la cultura. Y es que **la filosofía** se torna para él ineludiblemente en una reflexión **sobre la cultura**. Por ello mismo, Cavell ha enfatizado constantemente la necesidad de pensar desde la propia cultura, desde su contexto concreto y real. "El que tengamos que recibir a la filosofía en el estudio de la literatura y recibir a la literatura como un estudio de la filosofía de manos de los franceses", comenta Cavell, por ejemplo, "me parece una ironía y una pena, por más comprensibles que sean las fuerzas históricas en juego.... La labor francesa es un desarrollo profundo de sus propios (frecuentemente esotéricos) momentos, junto con una herencia de filosofía alemana incongruente con el legado de filosofía alemana en América. A los estudiantes americanos se les obliga a atender una conversación en la que podrán discernir, a lo más, un pequeño ensamblaje de las docenas de voces en juego.... ¿Cómo van a poder los estudiantes desarrollar este material de maneras que les haga sentir que hablan sus propia palabras, enuncian en sus propias voces?"

Pero esto no significa que Cavell sea un "postmoderno", ni tampoco que esté simplemente de acuerdo con ese otro celebrado filósofo norteamericano, **Richard Rorty**, a quien se le ha ocurrido que la solución a la crisis en que se encuentra la filosofía está en su sustitución —o peor aún, en *su superación*— por una "crítica de la cultura". Para Cavell ese camino es *una abdicación* precisamente a la tarea de avenirse a la tensión esencial en la que nos encontramos, de comprometerse con la vocación que subyace al pensar, de reconocer su verdadero deseo y necesidad. La propuesta de **Rorty** —como la del mismo **Heidegger**, e incluso aquellas propuestas de **Lacan** y **Derrida**, según Cavell— es otro ejemplo, velado y deceptivo, del mismo ímpetu escéptico que impregna nuestra actual cultura, el cual propicia una dinámica, por lo demás hartamente conocida en el psicoanálisis bajo el nombre del **fetichismo**, que no es, otra vez, sino el desconocimiento o desplazamiento del verdadero deseo.

El **psicoanálisis** es un recurso rico e imprescindible de la filosofía de Cavell, en la que el verdadero problema ha pasado ya del nivel de **la argumentación y la ideología** (donde se ha desvivido en

retenerla la filosofía de nuestro siglo) al nivel **del deseo**. Este giro transforma a la filosofía —enriqueciéndola con los descubrimientos de **Freud** y acercándola a los desarrollos profundos y fundamentales de **Jung** en el campo de la psicología— haciéndola capaz de forjar una nueva y más plena conciencia para el pensar. Cavell aclara, sin embargo: “[no quiero] reducir a la filosofía como tal a alguna forma de neurosis. Sin embargo, siento que el compromiso de la filosofía con la razón es algo que la obliga intrínsecamente a confrontar la posibilidad de **la locura**... Me parece una lástima que **el psicoanálisis y la filosofía** estén tan enemistadas entre sí... como si hubiese entre ellas **una intimidad** que ninguna de las dos está preparada a tomar en cuenta.”

Es quizás por su conciencia de la necesidad de otra forma de mirar, que Cavell posee una habilidad asombrosa de poner al descubierto las motivaciones ocultas de cualquier posición, cual “diagnosticante del espíritu en que se dicen las cosas”, como lo ha puesto uno de sus comentadores. Y es esta la razón también por la cual la forma de escribir y de articularse de Cavell tiene **un efecto restaurativo** —tanto por el lenguaje que va forjando, como por la conciencia que produce— que hace que el modo de filosofía que desarrolla pueda ser visto no sólo como una crítica sino también como una forma de **terapia cultural**.

Con su particular forma de escritura filosófica —que descubre y rescata en **Emerson** y en **Thoreau** como fundadores de la cultura americana de la que se dice heredero— Cavell ha logrado sembrar una conciencia filosófica naciente, una especie de revolución subterránea, que poco a poco da más señales de vida y vitalidad. En los últimos cinco años han aparecido en los Estados Unidos seis nuevos libros sobre su obra. Cambridge prepara ya un volumen de *Lecturas de Cavell* siguiéndole los pasos a Oxford, que publicó uno hace dos años —obvias señales ya de su elevado status en el mundo filosófico anglo-parlante. Como si eso fuese poco, el reconocimiento de sus propios colegas le ha venido también —lenta pero seguramente— al ser elegido presidente del *American Philosophical Association* en 1996-97, (un desarrollo, por lo demás, que hubiese sido francamente inconcebible hace apenas diez años). Más recientemente, y ya en nuestro propio continente, la *Asociación Filosófica Brasileira* lo tuvo de conferencista plenario en su última reunión anual, ocasión que sirvió de marco además para bautizar dos de sus ensayos recién traducidos al portugués. Pero su influencia

se hace sentir ya no sólo en el mundo anglo-sajón, ni sólo en América. Recién el mes pasado fue invitado por la Cátedra Baruch Spinoza de la Universidad de Amsterdam para dictar el ciclo de conferencias de este año "Las Pruebas y Juicios de la Alabanza", de las cuales hizo una presentación en Caracas; Y el catálogo de la reciente exhibición de la colección del Centro Pompidou en el Guggenheim de Nueva York consiste de un texto especialmente escrito por Cavell para esta ocasión sobre el cual versará su seminario intensivo en el Museo de Bellas Artes de Caracas. Además, en Alemania, en Israel, en Francia, Cavell cuenta con una sólida reputación como un pensador original y esencial de este tiempo.

Si hubo un tiempo en que Cavell gozó del anonimato, esos tiempos parecen habersele acabado. Pero feliz, ahora que se encuentra finalmente jubilado de la Cátedra Walter M. Cabot de Estética y Teoría General de los Valores en la **Universidad de Harvard** que ocupara hasta el año pasado, y dedicado plenamente a la escritura y al diálogo abierto, Cavell le recuerda a uno en su espíritu y entusiasmo, esa descripción que diera **Cioran** una vez del filósofo como "el primero que llega roído por interrogaciones esenciales, y contento de estar atormentado por una lacra tan notable".

La vocación de este filósofo no sólo transmite, en la claridad de su voz, un profundo contento, sino que se extiende y nos interna por territorios impensados, (ciertamente para la filosofía académica), abriendo interrogantes a todas nuestras disciplinas humanísticas, —cuestionando sus parámetros, sus criterios, sus patrones de sentido y de propósito—, ayudando a concebir, e incluso estableciendo ya, relaciones nuevas del saber, que cambian nuestra valoración, y que nos hacen sensibles a **la naturaleza psíquica** de nuestra relación con el mundo, a **la carga erótica** de las cosas, a su atracción y peso para nosotros. Su reflexión es una búsqueda de orientación en el laberinto de nuestras palabras, manoseadas, paralizadas, convertidas en cascós vacíos o instrumentos de violencia y opresión, frías ante nuestra emoción.

Para Cavell la filosofía no es un pensar acerca de cosas abstrusas y lejanas al pensamiento de los seres humanos comunes, sino por el contrario, la voluntad de aprender a pensar sin distracciones, atenta y deliberadamente, acerca precisamente de aquellas cosas

que, como seres humanos no podemos dejar de pensar, o de imaginarnos. "Si la filosofía es esotérica", observó en una ocasión, "ello no lo es porque unos cuantos hombres guarden su conocimiento, sino porque la mayoría de los hombres se resguardan de él."

En el fondo, la filosofía de Cavell es **un canto de esperanza**, un esfuerzo piadoso por encontrar nuevamente el camino hacia el asombro frente a lo desconocido —acaso podría decirse hacia **una conciencia hueca de sacralidad**. Cavell quiere recuperar para nosotros, en nosotros, con nosotros, **la capacidad de alabanza**, pues en las pruebas que la amenazan con transformarla en vanagloria, o en idolatría, puede vislumbrarse una nueva tarea para el pensar: "no congrega una comunidad, sino hacer posible una relación personal aun sin los auspicios de la comunidad; no la superación de nuestro aislamiento, sino la posibilidad de compartirlo; no salvar al mundo a través del amor, sino salvar el amor para el mundo, hasta que éste responda otra vez al amor." Este es el pensar que este filósofo estadounidense universal nos trae a Caracas; desde la filosofía, transformada por el sentir, la emoción, y el deseo. Es decir, **desde la filosofía, transfigurada**.

La Visión del Lenguaje de Wittgenstein^a

Por Stanley Cavell

Quiero decir algo más específico (de lo que he dicho en los capítulos anteriores)¹ sobre qué es lo que Wittgenstein ha descubierto, o especificado, acerca del lenguaje (es decir, acerca del cuerpo y espíritu enteros de la conducta y los sentimientos humanos involucrados en la capacidad para el habla), lo cual plantea los tipos de problemas que he caracterizado (antes) cruda y vagamente en términos de "normalidad" y "nuestro mundo".

(168) Lo que quisiera decir (en esta oportunidad) puede interpretarse como una glosa a la observación de Wittgenstein de que "aprendemos las palabras en ciertos contextos" (p. ej., en *The Blue Book*, p. 9)². Para mí esto significa no sólo que no aprendemos las palabras en todos los contextos en los que se las podría usar (de hecho, ¿qué significaría decir esto?), sino además que no todos los contextos en los cuales se usa una palabra *permiten* aprender esa palabra (por ejemplo, los contextos en los cuales la palabra se usa metafóricamente). Y sin embargo, se espera que después de cierto tiempo sepamos emplear adecuadamente las palabras incluso en otros contextos. Esto es suficientemente obvio, y los filósofos siempre han pedido una explicación para ello: "¿Cómo adquieren las palabras esa generalidad de la cual depende el pensamiento?" Como lo plantea Locke:

Siendo particulares todas las cosas que existen, quizá parecería razonable que las palabras, que deben conformarse a las cosas, deberían serlo también, —quiero decir en su significación—, pero hallamos justamente lo contrario. La mayor parte de las palabras que existen en todas las lenguas son

¹ Los textos entre llaves indican agregados de los traductores.

² Hay traducción al castellano. "Cuaderno Azul" en *Los cuadernos azul y marrón*, Madrid: Tecnos, 1984.

términos generales; pero esto no ha sido efecto de negligencia o azar, sino que ha ocurrido por razón y necesidad... La siguiente cuestión a considerar es cómo surgen las palabras generales. Puesto que todas las cosas que existen son sólo particulares, ¿cómo nos hacemos de los términos generales, o dónde hallamos esas naturalezas generales que ellos, se suponen representan? (An Essay Concerning Human understanding, Book III; Sections I and VI.)

Esta es una de las preguntas que los filósofos han respondido diciendo: "Porque hay universales", y el "problema de los universales" ha consistido en asignarle o negarle un estatus ontológico a esas cosas y en explicar, o negar, nuestro conocimiento de ellas. Lo que Wittgenstein desea que veamos, si estoy en lo cierto, es que estas respuestas no nos pueden proporcionar una explicación de las preguntas que nos condujeron a ellas.

(169) "Aprendemos las palabras en ciertos contextos y, después de un tiempo, se espera que sepamos cuándo se las usa apropiadamente (= se las puede proyectar apropiadamente) en otros contextos" (y, desde luego, nuestra habilidad para proyectarlas apropiadamente es un criterio para saber si hemos aprendido la palabra). Ahora bien, pregunto: (1) ¿Qué es (qué llamamos) "aprender una palabra"? y, en particular (para limitarnos al caso más simple), ¿qué es "aprender el nombre general de algo"?; y (2) ¿qué hace que una proyección sea apropiada o correcta? (Una vez más, tradicionalmente, la respuesta a (1) es: "Captar el universal", y a (2) es: "Reconocer otra instancia del mismo universal", o "el hecho de que el nuevo objeto es *similar* al anterior".)

Aprender una palabra

Supongamos que nos hacemos la siguiente pregunta: "Cuando un niño aprende el nombre de algo (como por ejemplo: 'gato', 'estrella', 'calabaza'), obviamente no sólo aprende que *este* sonido (particular) va con *aquel* objeto (particular); pero entonces, ¿qué es lo que aprende?" Podríamos responder: "Aprende que sonidos *parecidos* a ese nombran objetos *parecidos* a aquél." Sin embargo, esa respuesta nos resulta insatisfactoria casi inmediatamente. Supóngase que llegamos a la conclusión de que esa respuesta parece describir mejor una situación en la cual aprender que 'gato' es el nombre de eso significa aprender que 'pato' (un sonido *parecido* a 'gato') es el

³ *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Libro III; Secciones I y VI.

nombre de *aquello* (un objeto como un 'gato'). Obviamente, esto no es lo que queríamos decir (¿puesto que esto obviamente no es lo que de hecho sucede?). ¿En qué sentido es diferente lo que queríamos decir? Podríamos probar: "El niño aprende que sonidos *exactamente* similares a ese nombran objetos *exactamente* similares a aquél." Pero eso es falso o evidentemente vacío, pues ¿qué quiere decir que un gato sea exactamente similar a otro gato? No queremos decir que no los puedas distinguir (pues obviamente eso no explicaría lo que estamos tratando de explicar). Lo que *queremos* decir es que el niño aprende que un sonido, que es (que cuenta como) esta *palabra*, nombra objetos que *son* gatos. ¿Pero no es esto precisamente lo que creíamos que necesitábamos, e intentábamos, *explicar*?

(170) Supóngase que formulamos la pregunta desde otro punto de vista: ¿Qué le enseñamos o decimos a un niño cuando señalamos una calabaza y decimos: "Calabaza"? ¿Le estamos diciendo lo que es una calabaza o lo que la palabra "calabaza" significa? Para mi sorpresa, mi primera respuesta a esta pregunta fue: "Cualquiera de las dos". (Cf. "Must We Mean What We Say", p. 21.) Y esto me llevó a apreciar, y a querer investigar, en qué medida conocer lo que es algo es un problema de saber cómo se llama; y a reconocer lo limitado o especial de la verdad que se expresa en la máxima: "Podemos cambiar los nombres de las cosas, pero su naturaleza y su operación en el entendimiento nunca cambian" (Hume, *Treatise*, Book II, Part III, Section 1.)⁵

Por ahora sólo diré lo siguiente: Esa respuesta ("Cualquiera de las dos") es verdadera, en el mejor de los casos, sólo para aquellos que ya dominan un lenguaje. En el caso de un niño que todavía no domina su lenguaje puede que no sea (completamente) cierto *ni* que aquello que les enseñamos es (el significado de) una palabra, *ni* que les decimos lo que es una cosa. Realmente pareciera ser la una o la otra, así que, desde luego, es muy natural decir que es una o la otra; pero del mismo modo un chisme malicioso se parece a menudo a la honestidad y así, muy a menudo lo llamamos honestidad.

¿En qué medida decir "Calabaza" y señalar una calabaza no sería "decirle a un niño lo que significa una palabra"? Hay muchos tipos

⁴ Hay traducción al castellano de Juan Ramón Capella: "¿Hemos de significar lo que decimos?" en CHAPPELL, V.C.: *El lenguaje común. Ensayos de filosofía analítica*, Madrid: Tecnos, 1971.

⁵ *Tratado de la naturaleza humana*, Libro II, Parte III, Sección I.

de respuesta a esta pregunta. Una sería: se requiere de dos para decirle algo a alguien; no se le puede dar a alguien una información a menos que él sepa cómo pedir esa información (o una comparable). (Cf. *Investigaciones*, §31.)⁶ Y esto no es más verdadero del aprendizaje de un lenguaje que del aprendizaje de cualesquiera formas de vida que cultivan el lenguaje. No le puedes decir a un niño lo que una palabra significa si el niño todavía tiene que aprender lo que es "preguntar qué significa algo" (es decir, cómo preguntar por un significado), del mismo modo que no puedes prestarle un sonajero a un niño que todavía le falta por aprender lo que significa que "a uno le presten (o que uno pida prestado) algo". A los adultos les gusta pensar que los niños (especialmente sus hijos) son adultos pequeños, enanos. Entonces le dicen a su hijo: "Deja que tu hermana use tu palita", y lo arriman hacia la hermana y le arrancan la palita de la mano, y luego se impacientan y decepcionan cuando el niño le pega con el balde a su hermana y ésta se niega furiosa a "devolvérsela". Aprendemos del sufrimiento.

(171) Tampoco es verdad que al decirle a un niño "Calabaza" le estemos diciendo qué es una calabaza; es decir, no por ello el niño sabrá entonces qué es una calabaza. Porque "saber qué es una calabaza" es saber, por ej., que ella es un tipo de fruta; que se la usa para hacer tartas; que tiene muchas formas, tamaños y colores; que ésta es deforme y vieja; que dentro de cada inofensiva calabaza hay un hombre enfurecido llamado Jack gritando para que lo saquen de allí.

Entonces, ¿qué le estamos diciendo al niño si lo que le decimos no es ni qué significa una palabra ni qué es una cosa? Podríamos pensar: "Si no le puedes decir a un niño una cosa tan simple como qué es una calabaza, o qué significa la palabra 'calabaza', ¿cuándo entonces comienza el aprendizaje?" ¿Pero por qué suponemos que le estamos diciendo algo en absoluto? ¿Por qué suponemos que le estamos enseñando algo? Bueno, porque obviamente ha aprendido algo. Pero tal vez nos apresuremos a suponer que sabemos perfectamente qué es aquello que, en esas situaciones, nos hace decir que el niño está aprendiendo algo. En particular, nos apresuramos a suponer que sabemos lo que el niño está aprendiendo. Decir que le estamos enseñando un lenguaje opaca cuán diferente lo que ellos aprenden puede ser de cualquier cosa que creemos

⁶ WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigaciones Filosóficas*, México: Editorial Critica, 1988.

estar enseñándoles, o pretendemos enseñarles; así como cuánto aprenden más allá de aquello que deberíamos decir que les hemos "enseñado". Aprenden algo diferente y aprenden más, no porque seamos buenos o malos maestros, sino porque el "aprendizaje" no es un asunto tan académico como los académicos están dispuestos a suponer.

En primer lugar, reconsideremos el hecho obvio de que no hay esa diferencia *clara* entre el aprendizaje y la maduración que a veces suponemos que hay. Consideremos el siguiente ejemplo: Supongamos que mi hija sabe en este momento unas dos docenas de palabras. (Los libros acerca del desarrollo infantil deben de decir cosas como: "A la edad de 15 meses el niño promedio *tendrá un vocabulario de* tantas palabras.") Una de las palabras que ella sabe, como atestiguaría su *Album de los Primeros Años*, es "minino". ¿Qué significa decir que ella "sabe esa palabra"? ¿Qué significa decir que ella "la aprendió"? Tomemos el día en que, después de que yo le dije "Minino" mientras señalaba a un minino, ella repitió la palabra y señaló al minino. ¿Qué significa aquí "repetir la palabra"? y ¿qué fue lo que ella señaló? Todo lo que sé (¿y sabe ella algo más?) es que ella hizo el sonido que yo hice y señaló lo que yo señalé. O tal vez yo sepa menos (o más) que eso. Porque ¿qué significa "que ella haga el sonido que yo hice"? Ella produjo un sonido (¿me imitó?) que yo *acepté, al que respondí* (mediante sonrisas, abrazos, palabras de aliento, etc.) como *si fuese lo que yo había dicho*. En la siguiente oportunidad, al aproximarse un gato merodeando, o al verlo dibujado en un libro, la niña hizo el mismo sonido. Una nueva palabra para el *Album de los Primeros Años* en la sección "Vocabulario".

(172) Consideremos ahora el día en que, algunas semanas después, ella le sonrió a un artículo de piel, lo acarició, y dijo "minino". Mi primera reacción fue de sorpresa, y supongo que de decepción: ella realmente no sabe lo que significa "minino". Pero mi segunda reacción fue más alegre: ella entiende por "minino" lo que yo entiendo por "piel". ¿O tal vez era lo que yo entiendo por "suave", o tal vez "agradable de acariciar"? O tal vez ella no quiso decir en absoluto lo que en mi sintaxis se registra como "Esto es un X". Después de todo, cuando ella ve gatitos reales, no solamente profiere su versión alofónica de "minino", sino que usualmente la repite chillando una y otra vez, se agacha cerca de él, estira su brazo hacia él abriendo y cerrando sus manos (¿una versión alomórfica de "acariciar al gatito?"), frunce los labios y guiña los

ojos de placer. Todo lo que hizo con el artículo de piel fue, sonriendo, decir "minino" una vez y acariciarlo. Tal vez la sintaxis de ese comportamiento debería de ser transcrita como "Esto es como un minino", o "Mira al minino raro", o "¿No son lindas las cosas suaves?", o "Mira, me acuerdo de cuánto te gusta que yo diga 'minino'", o "Me gusta que me acaricien". ¿Podemos tomar una decisión aquí? ¿Se trata de una *opción* entre estas alternativas específicas? En cada caso, su palabra se produjo con referencia a un objeto suave, cálido y peludo, de un cierto tamaño, forma y peso. ¿Qué fue lo que aprendió para hacer eso? ¿*Qué fue lo que aprendió de haberlo hecho*? Si no hubiera dado esos brincos, ella no habría dado sus primeros pasos hacia el habla. Habiéndolo logrado, las praderas de la comunicación pueden crecer para nosotros. Hacia dónde puede uno saltar depende de dónde uno se encuentre. Cuando, más tarde, ella toma una factura de gasolina y dice "Aquí hay una carta", o cuando, al oír una pieza musical que hemos escuchado muchas veces juntos, ella pregunta "¿Quién es Beethoven?", o cuando ella señala en la televisión la cobertura de la Convención Nacional Democrática y pregunta "¿Qué estás viendo?", quizás me dé cuenta de que todavía no estamos preparados para recorrer ciertos lugares juntos.

Pero aunque yo no le dije, y ella no aprendió ni lo que significa la palabra "minino" ni lo que es un minino, si ella continúa saltando y yo continuo mirando y sonriendo, ella aprenderá ambas cosas. He querido decir: Los gatitos —lo que llamamos "gatitos"— no existen todavía en su mundo; ella no ha adquirido las formas de vida que los contienen. Ellos no existen de forma parecida a la manera en que las ciudades y los alcaldes no van a existir en su mundo hasta mucho después de que lo hagan las calabazas y los gatitos; o de forma parecida a la manera en que Dios o el amor o la responsabilidad o la belleza no existen en nuestro mundo; no hemos dominado, o hemos olvidado, o distorsionado, o aprendido a través de modelos fragmentados, las formas de vida que podrían hacer que las preferencias como "Dios existe" o "Dios ha muerto" o "Te amo" o "No puedo hacer otra cosa" o "La belleza no es sino el comienzo del terror" tengan todo el peso que ellas pudieran cargar, expresen todo lo que ellas pudieran tomar de nosotros. No sabemos el significado de las palabras. Apartamos la mirada y damos brincos.

(173) "¿Por qué ser tan difícil? ¿Por qué negar perversamente que el niño ha aprendido una palabra, e insistir, con lo que seguramente es una provocación calculada, en que tus objetos no están en su mundo? Cualquiera admitirá que ella no puede hacer

todo lo que nosotros hacemos con la palabra, ni saber lo que nosotros sabemos acerca de los mininos —quiero decir, gatitos; pero cuando ella dice 'El minino es lindo' y manifiesta el comportamiento apropiado, entonces ella ha aprendido el nombre de un objeto, ha aprendido a nombrar un objeto, y el *mismo* objeto que nosotros nombramos. Las diferencias entre lo que ella hace y lo que tú haces son obvias, y cualquier persona sensata las dará por sentadas."

Lo que me temo es que damos por sentado demasiado acerca de lo que implican el aprender y el compartir un lenguaje. ¿Qué hay de *malo* en pensar que el aprendizaje del lenguaje consiste en que nos enseñen o nos digan los nombres de las cosas? ¿Por qué señaló enfáticamente Wittgenstein el hecho de que Agustín haya dicho o implicado que en eso consiste, y (por qué) habló de una "imagen" ("picture")⁷ particular del lenguaje subyacente, como si Agustín hubiese escrito desde una perspectiva particular y arbitraria, y el juicio hubiese sido precipitado?

Hay más de una "imagen" ("picture") que Wittgenstein desea desarrollar: una de ellas concierne la idea de que las palabras son nombres de cosas; una segunda se refiere a la idea de que aprender un nombre (o cualquier palabra) es que a uno le digan lo que significa; una tercera es la idea de que aprender un lenguaje es un asunto de aprender (nuevas) palabras. La primera de estas ideas, junto con la crítica que de ella hace Wittgenstein, ha recibido, según pienso, mucho más atención que las otras dos, que son las que nos conciernen aquí. (Las ideas están obviamente relacionadas entre sí, y podría decir que encuentro que las dos últimas proporcionan el mejor sentido de lo que Wittgenstein encuentra de "equivocado" en la primera. No se trata meramente, según considero que usualmente se interpreta, de que "el lenguaje tenga muchas funciones" además de la de nombrar cosas; sino también de que las maneras en que los filósofos dan cuenta del nombrar hace incomprendible cómo puede el lenguaje siquiera cumplir esa función.)

En contra de la idea dominante del Empirismo dominante, de que lo básico del lenguaje (básico en el modo como se conecta con

⁷ Nota de los traductores: El alemán "Bild" que utiliza Wittgenstein puede traducirse en inglés por "picture" o "image". Nosotros en castellano carecemos de un equivalente exacto de "picture" que a veces podemos traducir adecuadamente por "representación", pero en otros casos (como el presente) es más apropiada la traducción castellana "imagen", a pesar de los problemas que ello pueda acarrear en otros casos. Por lo tanto, hemos indicado el inglés "picture" entre llaves cada vez que éste haya sido traducido aquí ya sea por "representación" o por "imagen".

el mundo, básico en su provisión de significado, básico en la manera en que se enseña y se aprende) son *palabras* básicas, palabras que (sólo) pueden aprenderse y enseñarse mediante "definiciones ostensivas", Wittgenstein dice, entre otras cosas, que para que nos sea *dicho* lo que una palabra significa (p. ej., saber que cuando alguien forma un sonido y mueve su brazo él está *señalando* algo y *diciendo su nombre*, y saber *qué* es lo que él está señalando) tenemos que ser capaces de preguntar *qué* significa (a *qué* se refiere); y dice algo más: "Uno ya tiene que saber (o ser capaz de saber) de antemano algo para estar en capacidad de preguntar el nombre de una cosa. ¿Pero qué tiene que saber uno?" (*Investigaciones*, §30.) Quiero resaltar dos hechos acerca de esta pregunta de Wittgenstein: que no es porque nombrar y preguntar sean fenómenos peculiarmente mentales o lingüísticos esto dé origen a un problema; y que la pregunta no es una pregunta experimental sino conceptual, o como uno podría ponerlo: más vale que la pregunta "¿Qué llamamos 'aprender o preguntar por un nombre?'" esté clara antes de que comencemos a experimentar para descubrir "cómo" "lo" hacemos.

(174) Será útil preguntar: ¿Puede un niño ponerle una etiqueta a una cosa? (Wittgenstein dice que darle a algo un nombre es como ponerle una etiqueta a algo (§15). Otros filósofos también han dicho esto, y lo han tomado como si le diese imagen a la función esencial del lenguaje. Pero lo que pienso que Wittgenstein está sugiriendo es: Tómate en serio la analogía de la etiqueta; y entonces verás cuán *poco* del lenguaje es así. Veamos.) Podríamos contestar: "Uno ya tiene que saber (o estar en capacidad de saber) algo para ser capaz de ponerle una etiqueta a una cosa. ¿Pero qué se tiene que saber?" Bueno, por ejemplo, uno tiene que saber qué es la cosa en cuestión; qué es una etiqueta; cuál es el propósito de ponerle una etiqueta a algo. ¿Diríamos que el niño le pone una etiqueta a algo si éste le estaba pegando (del modo en que un niño pega) trocitos de papel a varios objetos? Supongamos, incluso, que él puede decir: "Estas son mis etiquetas" (esto es, que él diga <eta e'queta> (Aquí comienza uno a percibir la fuerza de una pregunta como: ¿Qué es lo que hace que "Éstas son etiquetas" diga que éstas son etiquetas?) Y (supongamos además) que él dice: "Le estoy poniendo etiquetas a mis frascos". ¿Lo está haciendo?

¿No quisiéramos decir *una de las dos*, que Sí o que No? ¿Es acaso el asunto *decidir* cuál de las dos? ¿Sobre qué es la decisión? ¿Deberíamos decir: "Sí y No"? ¿Pero qué nos hace querer decir eso? Supóngase que preguntamos: ¿En qué sentido *paga* un niño por

algo (Cp. decir algo) (P.ej., por comestibles, o boletos de una función de marionetas)? Supongamos que él dice: "Déjame pagar yo" (y toma el dinero, se lo entrega al empleado (¿poniéndolo sobre el mostrador?)). ¿Qué fue lo que hizo?

Tal vez podamos decir esto: Si dices "No, él no le está poniendo etiquetas a las cosas, no está pagando dinero (repetiendo nombres)", estás pensando: Él no sabe la significación de sus comportamientos; o, él no sabe lo que son las etiquetas o el dinero o los nombres; o, él no tiene la intención de hacer estas cosas, y tú no puedes hacerlas sin tener la intención (¿pero es eso cierto?); de cualquier modo, él no sabe qué sería realmente hacer esas cosas (¿y qué sería "hacerlas realmente"? ¿Acaso sólo está finjiendo?). Si dices "Sí, él está pegando etiquetas", etc., entonces ¿no querrás continuar esto con: "sólo que no de la manera en que nosotros lo hacemos"? ¿Pero de qué manera es diferente?

Tal vez pienses: "¿Qué otra cosa dirías que está haciendo? No es incorrecto decir 'Él está pegando etiquetas, pagando dinero, aprendiendo nombres', aunque todo el mundo sabe que él no está *haciendo* exactamente o completamente esas cosas. Tú ves el sentido en que esto es dicho." Pero lo que ha comenzado a surgir es cuán poco claro es ese "sentido", lo poco que realmente nos satisfacen cualesquiera de las maneras en que *expresamos* ese sentido cuando las articulamos.

(175) El hecho de que las justificaciones y explicaciones que damos acerca de nuestro lenguaje y conducta, de que las maneras en que tratamos de intelectualizar nuestras vidas realmente no nos satisfacen, es lo que, según el modo en que lo leo, Wittgenstein desea ante todo que capturemos. Esto es lo que sus "métodos" están diseñados para hacernos ver. Lo que cae directamente bajo su crítica no son los resultados del argumento filosófico, sino esos reverses inadvertidos de la mente, frases hechas, que comprenden lo que los historiadores intelectuales llaman "climas de opinión", o "estilo cultural", y que al ser inadvertidas y, por consiguiente, no evaluadas, defienden conclusiones a partir de un acceso directo —fragmentos, por así decirlo, de nuestros super-egos críticos que una generación pasa a la otra con, o tal vez como el precio de, sus logros positivos y permanentes: fragmentos tales como "Para estar claros acerca de lo que queremos decir, debemos definir nuestros términos", "El significado de una palabra es la experiencia o el comportamiento que ella causa", "Podemos cambiar los nombres de las cosas pero

su operación en nuestro entendimiento nunca cambia", "El lenguaje es meramente convencional", "La creencia es un sentimiento (particular)", "La creencia es una disposición causada por las palabras (o signos)", "Si lo que digo resulta falso entonces no lo sabía (¿no lo sé?)", "Conocemos nuestras propias mentes directamente", "Los juicios morales expresan aprobación o desaprobación", "Los juicios morales están hechos para que otros *hagan* algo, o para cambiar sus actitudes", "Todas las preguntas que pueden establecerse racionalmente son preguntas acerca del lenguaje o preguntas acerca de los hechos", "El conocimiento se incrementa únicamente mediante el razonamiento o mediante la recopilación de evidencias", "El gusto es relativo, y la gente puede gustarle u obtener placer de cualquier cosa"... Si la filosofía es la crítica que una cultura produce de sí misma, y procede esencialmente mediante la crítica de los esfuerzos pasados de esa crítica, entonces la originalidad de Wittgenstein consiste en haber desarrollado modos de crítica que no son moralizadores; esto es, que no dejan al crítico imaginándose a sí mismo libre de los errores que ve a su alrededor, y que proceden no intentando establecer que un enunciado sea falso o equivocado, sino mostrando que la persona que afirma algo no sabe realmente lo que quiere decir, no ha dicho realmente lo que quería. Pero, dado que el auto-escrutinio, el examen y la defensa exhaustivos de la propia posición, han sido siempre parte del impulso hacia la filosofía, la originalidad de Wittgenstein no radica en la creación del impulso, sino en encontrar maneras de evitar que éste se derrote a sí mismo tan fácilmente, maneras de hacerlo metódico. Ese es el avance de Freud sobre los descubrimientos de sus predecesores en relación con el auto-conocimiento; como por ejemplo, Kierkegaard, Nietzsche, y los poetas y novelistas que, según dijo, lo anticiparon.

Ahora permítaseme responder de dos maneras a la afirmación: "No es incorrecto decir que el niño está pegando etiquetas, repitiendo nombres; todo el mundo *ve* en qué *sentido* se dice esto."

(176) En primer lugar, no es verdad que todo el mundo sabía que Agustín no estaba *realmente* "aprendiendo el nombre de una cosa" cuando dijo que al aprender un lenguaje él aprendía los nombres de las cosas, ni que todos "sabíamos el sentido" en el que quiso decir lo que dijo. (Nos imaginamos la mente como si ésta tuviera poderes inexplicables, sin realmente saber qué son esos poderes, qué esperamos de ellos, ni en *qué* sentido son inexplicables.)

Una vez más, ni Wittgenstein ni yo dijimos que era *incorrecto decir* que el niño estaba "aprendiendo los nombres de las cosas", o "pagando por los boletos", o "pegándole etiquetas a los frascos". Una de las cosas que le hemos escuchado decir a Wittgenstein acerca de "aprender nombres" fue: "... Agustín describe el aprendizaje del lenguaje humano como si el niño llegase a un país extraño y no entendiese el lenguaje del país; este es: como si ya tuviese un lenguaje, sólo que no ese" (§32). Y en ese mismo espíritu podríamos decir: Describir al niño como si éste le "pegase etiquetas a sus frascos" o "pagase por los boletos" es describirlo como si fuese un adulto (o, en cualquier caso, como si dominase la actividad del adulto). Es decir, que decimos de un niño "Él le está pegando etiquetas a los frascos" o "Ella está pagando por los boletos", cuando también deberíamos decir "Ella es una Mami" o "Él era el Tío Croesus hoy". Nadie dirá que es incorrecto decir *esas cosas* (¿porque no es verdad?). Y aquí es donde comenzamos a ver más claramente el "sentido" en el que se dicen. *Tanto tú como el niño* saben que tú realmente estás jugando —lo cual no significa que lo que estás haciendo no sea serio. Nada es más serio para un niño que saber que *va a ser* un adulto —y *querer* serlo, es decir, *querer hacer las cosas que nosotros hacemos*— sabiendo que todavía no las puede hacer. Lo que es un error es decir lo que un niño está haciendo como si fuera un adulto, y no reconocer que todavía es un niño que juega, pero sobre todo que está creciendo. En los casos de "poner etiquetas", "jugar a la escuela", "cocinar la cena", "enviar invitaciones", etc., tal vez sea fácil verlo. Pero en otros quizás no lo sea.

Consideremos a un niño mayor, que todavía ignora lo que es una calabaza pero que ya está suficientemente grande para saberlo (sabe cómo preguntar un nombre, sabe lo que es una fruta, etc.). Cuando dices "Eso es una calabaza", podemos decir cómodamente que este niño aprende lo que la palabra "calabaza" significa y lo que es una calabaza. Puede haber sin embargo algo diferente acerca de las calabazas en su mundo; por ejemplo, ellas pueden tener una relación desconocida con los calabozos (las mazmorras antiguas o las cárceles) y una íntima relación con el Señor Calapasa (que vive al lado), pues obviamente tiene el mismo nombre que ellas. Pero esto probablemente no acarreará mayores problemas, y un día la persona que era ese niño puede, por alguna razón, recordar que él creía esas cosas, tenía esas asociaciones, cuando era niño. (¿y dejará entonces de creerlas o tenerlas?)

(177) Y también podemos decir: Cuando dices "Yo amo a mi amor" el niño aprende el significado de la palabra "amor" y lo que es el amor. *Eso (lo que haces) será amor* en el mundo del niño; y si está mezclado con resentimiento e intimidación, entonces el amor es una mezcla de resentimiento e intimidación, y cuando se busque amor, *eso será lo que se busque*. Cuando dices "Te llevaré mañana, lo prometo", el niño comienza a aprender lo que son los períodos de tiempo, y lo que es la *confianza*, y lo que hagas le mostrará lo que vale la confianza. Cuando dices "Ponte el suéter", el niño aprende lo que son las órdenes y lo que es la *autoridad*, y si dar órdenes es algo que te produce ansiedad, entonces las autoridades son ansiosas, la autoridad misma es insegura.

Desde luego que la persona, al crecer, aprenderá otras cosas acerca de estos conceptos y estos "objetos". Ellos crecerán gradualmente como crece el mundo del niño. Pero todo lo que él o ella sabe sobre ellos es lo que él o ella han aprendido, y *todo* lo que ellos han aprendido será parte de lo que ellos son. Y ¿cómo será el día en el que la persona se "dé cuenta" de lo que él "creía" acerca de lo que son el amor, la confianza y la autoridad? ¿Cómo dejará de creerlo? Lo que aprendemos no es solamente lo que hemos estudiado; y lo que nos han enseñado no es solamente lo que se pretendía que aprendiésemos. Lo que tenemos en nuestras memorias no es solamente lo que hemos memorizado.

Lo importante de no reconocer "el espíritu" en el cual decimos "El niño, cuando aprende un lenguaje, aprende los nombres de las cosas" es que imaginamos que hemos explicado la naturaleza del lenguaje, cuando tan sólo hemos evitado el reconocimiento de su naturaleza; y no reconocemos cómo (qué significa realmente decir que) los niños aprenden el lenguaje *de nosotros*.

Para resumir lo dicho sobre esto: Al "aprender un lenguaje" no sólo aprendes lo que son los nombres de las cosas sino lo que es un nombre; no sólo cuál es la forma de expresión para expresar un deseo sino lo que es expresar un deseo; no sólo cuál es la palabra para "padre" sino lo que es un padre; no sólo cuál es la palabra para "amor" sino lo que es el amor. Al aprender un lenguaje no sólo aprendemos la pronunciación de los sonidos y sus órdenes gramaticales sino las "formas de vida" que hacen de esos sonidos las palabras que son, y que hacen lo que hacen; esto es, nombrar, llamar, apuntar, expresar un deseo o afecto, indicar una elección o

una aversión, etc. Y Wittgenstein ve las relaciones entre esas formas como 'gramaticales' también.

(178) Entonces, en vez de decir que le *decimos* a los principiantes lo que significan las palabras, o que les enseñamos lo que son los objetos, diré: Los iniciamos en las formas de vida relevantes contenidas en el lenguaje en torno a los objetos y personas de nuestro mundo. Para que esto sea posible, debemos convertirnos en ejemplares y tomar la responsabilidad de esa asunción de autoridad; y el iniciado debe ser capaz de seguirnos, aun de un modo rudimentario, *naturalmente* (mirar aquello que nuestro dedo apunta, reírse de lo que nos reímos, consolar lo que consolamos, notar lo que notamos, encontrar semejante, notable u ordinario lo que encontramos semejante, notable u ordinario, sentir dolor por aquello por lo que sintamos dolor, disfrutar del clima o de la noción que disfrutamos, hacer los sonidos que hacemos); y debe querer seguirnos (debe importarle nuestra aprobación, preferir una sonrisa a una mala cara, una canción a un graznido, una palmada a una bofetada). "Enseñar" significaría aquí algo como "mostrarles lo que decimos y hacemos", y "aceptar lo que ellos dicen y hacen como lo que hacemos y decimos", etc.; y esto será más que lo que sabemos o podemos decir.

¿En qué sentido es la habilidad del niño para "seguirnos", el importarle lo que hacemos, y el saber cuándo hemos aceptado o no la identidad de sus palabras y hazañas, es algo *aprendido*? Si digo que todo esto es natural, quiero decir que no es más que natural. La mayoría de las personas descienden de los primates hasta convertirse en autoridades, pero esto no es inevitable. No hay razón para que ellos no continúen gateando, o caminando en cuatro patas, o arrastrando los pies en vez de levantarlos; no hay razón para que ellos no se rían cuando ahora ellos (la mayoría) lloran; no hay razón para que hagan (o intenten hacer) los sonidos y gestos que nosotros hacemos; no hay razón para que vean (si lo hacen) un lago circular como un carrusel; no hay razón para que, habiendo aprendido a usar la frase "baja la luz", acepten que la frase "baja el volumen" signifique lo que significa, reconociendo que el factor "bajar" es el mismo, o casi el mismo, en ambos casos; y que luego acepten que las frases "baja la ventana", "baja el toldo", "baja la oferta" signifiquen lo que significan, reconociendo al mismo tiempo que el factor común tiene menos relación, en caso de que la tenga, con sus instancias anteriores. Si no pudieran hacer esas cosas ellos no se desarro-

llarian en nuestro mundo; pero ¿es el evitar esta consecuencia la razón por la cual lo hacen?

Comenzamos, o deberíamos comenzar, a sentirnos aterrorizados de que tal vez el lenguaje (y el entendimiento y el conocimiento) descansen sobre bases muy inestables —una red fina sobre un abismo. (Sin duda que esto es parte de la razón por la cual los filósofos ofrecen explicaciones absolutas para esto.) ¿Y qué pasa si el niño no capta lo que le queremos decir? Supongamos que no responde de modo diferente ante un grito o ante una canción, de modo que lo que *nosotros* "llamamos" desaprobación lo *alienta*. ¿Es acaso un accidente el hecho de que normalmente esto no ocurra? Tal vez sentimos que las bases del lenguaje son inestables cuando buscamos, y no encontramos, bases de un tipo particular, y comenzamos a ver nuestros compromisos y reacciones compartidas —como los filósofos de la moral en nuestra tradición liberal han venido a hacerlo— como más cercanos a acuerdos particulares de lo que realmente lo son. Una idea como ésta nos puede dar la sensación de que el hecho de que las palabras sigan significando lo que significan depende de que otra gente considere que todavía vale la pena continuar entendiéndonos —siendo que si ven una mejor opción en otro lado pueden decidir que ya no pertenecemos a su mundo; como si nuestra sensatez dependiera de su aprobación, de que seamos de su agrado.

(179) Esta visión de nuestra relación con el niño —junto con mis sugerencias en los ensayos tempranos de *Must We Mean What We Say?*, junto con las contenidas en el presente Capítulo VI (al final de la sección "La Apelación a la Imaginación Proyectiva")— me impulsa a hacer una caracterización más del tipo de alegatos hechos por los filósofos que proceden del examen del lenguaje ordinario, con respecto al tipo de validez al cual se apela cuando un filósofo dice cosas como "Cuando decimos... estamos implicando...", o "Nosotros no llamaríamos a eso (digamos) 'contar'". En tales apelaciones tal filósofo expresa (nos recuerda) los *enunciados de iniciación*; diciéndose a sí mismo o a sí misma (y a nosotros) cómo de hecho lidiarnos (debemos lidiar) con las cosas, sin predecir esta o aquella actuación. Él no está diciendo que algo sea verdadero acerca del mundo, para lo cual esté preparado a ofrecer una base —tales enunciados no son sintéticos; él está diciendo que algo es verdad acerca de sí mismo (o de su "mundo", me sigo inclinando a decir), para lo cual se está ofreciendo a sí mismo, los detalles de su

sentir y su conducta, como autoridad. Al hacer estas afirmaciones, que no pueden contradecirse mediante evidencia lógica formal, no está siendo dogmático; no más que quien dice "No prometí hacer ...", o "Me propongo hacer ...", "Deseo ...", o "Tengo que ...", aunque lo que él dice no puede contradecirse (en la forma usual) mediante evidencia. La autoridad que uno tiene, o asume, cuando expresa enunciados de iniciación, al decir "Nosotros", está relacionada con la autoridad que uno tiene cuando expresa o declara sus promesas o intenciones. Tales declaraciones no pueden contradecirse mediante evidencia porque ellas no se apoyan en la evidencia. Podemos, desde luego, equivocarnos acerca de lo que decimos y hacemos o de lo que vayamos a decir o hacer. Pero ese fracaso no es del tipo que puede corregirse desde una posición de observación más favorable o con un dominio más pleno en el reconocimiento de los objetos; requiere de una nueva mirada hacia uno mismo y de un reconocimiento más pleno de lo que uno está haciendo o sintiendo. La expresión de una intención no es una afirmación específica acerca del mundo, sino una preferencia acerca de uno mismo; se la contradice no diciendo que un hecho acerca del mundo es distinto de lo que suponías, sino mostrando que tu mundo es distinto a como lo ves. Cuando te equivocas aquí, no estás en realidad equivocado sino en alma confundido.

Proyectar una palabra

(180) Dije que, al tratar de esbozar la visión del lenguaje presupuesta en las apelaciones al lenguaje ordinario, tendría que discutir tanto lo que significaba decir que "una palabra se aprende en ciertos contextos" como lo que tenía en mente al hablar de las "proyecciones apropiadas en otros contextos". Es este segundo tópico el más directamente relevante para lo que tendré que decir adicionalmente acerca de las limitaciones de la apelación al lenguaje ordinario como crítica directa de la filosofía tradicional; pero una discusión acerca del primer tópico se hizo necesaria para dar un sentido concreto de la naturaleza de este problema.

Si lo que puede decirse en un lenguaje no está determinado por reglas en todos lados, ni su comprensión asegurada en ninguna parte mediante universales, y si siempre hay nuevos contextos que tomar en cuenta, nuevas necesidades, nuevas relaciones, nuevos objetos, nuevas percepciones para ser registradas y

compartidas, entonces quizás sea cierto tanto del que domina un lenguaje como de su aprendiz que, aunque "en un sentido" aprendemos el significado de las palabras y lo que los objetos son, el aprendizaje nunca termina, y seguimos encontrando nuevas potencias en las palabras y nuevas formas en las cuales los objetos se nos descubren. Las "rutas de iniciación" nunca se cierran. Pero, ¿quién es la autoridad cuando todos son maestros? ¿Quién nos inicia en las nuevas proyecciones? ¿Por qué no hemos acordado *limitar* las palabras a ciertos contextos, y luego acuñar nuevas palabras para las nuevas eventualidades? El hecho de que no actuemos de esa manera debe de estar en la raíz de la feroz ambigüedad del lenguaje ordinario, y el hecho de que no estemos dispuestos a comportarnos de ese modo significa que, en aras de la precisión, nos vemos en la necesidad de *sujetar* las palabras a un significado mediante una definición explícita y una limitación del contexto. En cualquier caso, para *algunos* tipos de precisión, y para algunos propósitos, necesitaremos definiciones. Pero tal vez la misma ambigüedad del lenguaje ordinario, aunque en ciertos momentos y en ciertos lugares, sea su debilidad, es precisamente lo que le da el poder de iluminación, de enriquecer la percepción, por el que muestran debilidad sus adeptos. Por otra parte, decir que una palabra "es" ambigua puede tan sólo querer decir que ella "puede" significar varias cosas, se la puede usar, como a un cuchillo, de varias maneras; lo cual no quiere decir que en cualquier ocasión dada, ella *sea* usada de varias maneras, ni tampoco que en general tengamos problemas para saber en cuál sentido se la está usando. Y en ese caso, cuantos *más* usos "pueda" tener una palabra, tanto *más* precisos o exactos nos permitirá ser esa misma posibilidad, en la medida en que surjan las ocasiones. Pero acerquémonos más.

(181) Aprendemos el uso de las expresiones "alimenta al minino", "alimenta al león", "alimenta a los cisnes". Un buen día comienza alguien a decir "alimenta el parquímetro" o "alimenta la cámara", "alimenta la máquina", "alimenta su orgullo", "alimenta el cable", y entendemos. No nos complica. Podemos, desde luego, en la mayoría de estos casos, usar una palabra diferente, en vez de intentar proyectar o transferir "alimentar" desde contextos como "alimenta al mono" a contextos como "alimenta la máquina". ¿Pero qué ganaríamos si hacemos esto, y qué perderíamos?

¿Cuáles son nuestras alternativas? Podríamos utilizar un verbo más general como "poner". Entonces diríamos: "Ponle dinero al parquímetro" o "Ponle el nuevo material a la máquina", "Ponle la

película a la cámara", etc. Pero, en primer lugar, esto sólo nos privaría de una forma de hablar que puede discriminar diferencias que, en algunas instancias, serán de importancia; por ejemplo, no discrimina entre ponerle a una máquina el nuevo material y ponerle una pieza hecha de algún material nuevo en la estructura de la máquina. Además, comenzaríamos a privarnos del concepto que tenemos de las emociones. ¿Es la idea de alimentar el orgullo o la esperanza o la ansiedad más metafórica, menos esencial al concepto de una emoción, que la idea de que el orgullo y la esperanza, etc., crecen, y más aun, crecen en ciertas circunstancias? Saber qué tipo de circunstancias son esas y cuáles son las consecuencias y los signos de una sobrealimentación, es parte de saber lo que es el orgullo. ¿Y de qué otra manera podemos saberlo? ¿Experimentos? Pero esos son los conceptos mismos a partir de los cuales se construiría el propio experimento. En segundo lugar, el usar un verbo más general no reduce el espectro de transferencia o proyección, sino que lo incrementa. Puesto que para que "poner" sea un candidato relevante para esta función, debe ser la misma palabra que usamos en contextos como "Pon la taza en su plato", "Ponte las armadura", "Pon de tu parte", "Pon la luz baja y luego ponla alta"⁶ pon las manos sobre la cabeza", "Pon el gato afuera", "Ponte tu mejor".

Podemos usar alternativamente un verbo más específico que "alimentar". Habría dos maneras de hacerlo, podemos (a) usar una palabra que ya usemos en otro lado, o (b) usar una nueva palabra. En (a) tenemos el mismo caso que antes. En (b) podríamos "alimentar las anguilas", "alomentar los leones", "alemintar los cisnes", "alumentar el orgullo", "alamentar las máquinas"... Supongamos que encontramos una cultura que efectivamente "cambia el verbo" de esta manera. ¿No queremos preguntar: ¿Por qué son estas formas diferentes en los diferentes casos? ¿Qué diferencias están

⁶ Nota de los traductores: En el original aparece la expresión "Put out the light and then put out the light", tomada del monólogo que da comienzo a la última escena de *Otelo, el moro de Venecia* de Shakespeare. Habiendo decidido matar a Desdémona, quien yace dormida, Otelo entra a la habitación con una antorcha encendida. La frase "Put out the light and then put out the light" se la traduce comúnmente al castellano como: "¡Apaguemos la luz y después apaguemos su luz!", y se la interpreta de este modo: "Apagaré primero la antorcha encendida que traigo, y después apagaré la luz de la vida." Ahora bien, para los propósitos del texto de Cavell esta frase, desafortunadamente, no funciona en castellano del modo en que lo hace en inglés. Cavell la utiliza como un ejemplo más de los diversos usos de "put", y éste es precisamente uno de los casos en los que tales usos no coinciden con los de "poner". Por esta razón hemos decidido cambiar la frase original por otra en la que se pueda apreciar claramente uno de los diversos usos del verbo "poner".

viendo estas personas y qué importancia le están adjudicando a la manera en que estas cosas son (como decimos nosotros pero ellos no pueden decir) "alimentadas"?

(Dejo abierta la pregunta acerca de si la forma "al-m-ntar" es morfémica; y simplemente supongo que hemos recogido de los contextos en los cuales se la usa el hecho de que siempre se la puede traducir por nuestra palabra "alimentar".) Podríamos intentar responder viendo qué otras cosas aceptarían o no aceptarían los nativos como "alimentar", "alomentar", "alemintar", etc. ¿Qué otros animales o cosas o abstracciones dirían ellos que estaban "alumentando" o "alamentando"... (también estoy suponiendo que podemos ver que no hay razón en la gramática superficial para que las formas sean como son, es decir, ninguna concordancia de número, género, etc.)

¿Podríamos imaginarnos que no hubiera *ningún* otro contexto en el cual estas formas fueran usadas; que para *cada* caso en el cual nosotros tenemos que traducir su verbo como "alimentar", ellos usan una forma diferente de (el "morfema") "al-m-ntar"? Éste sería un lenguaje en el cual las formas serían perfectamente intolerantes para la proyección, en donde los nativos simplemente nos mirarían desconcertados si les preguntásemos si uno puede "alimentar a un león" o "alomentar a una anguila"? ¿Qué tendríamos que suponer acerca de ellos, de sus formas de vida, para poder "imaginarnos" esto? Presumiblemente, que ellos no ven ninguna conexión entre darle comida a las anguilas, a los leones y a los cisnes; que ésas eran simplemente acciones distintas, tan distintas como alimentar una anguila, cazarla, matarla, comerla. Si tuviéramos que suponer eso, entonces eso podría bastarnos para llamarlos "primitivos". ¿Y no tendríamos que asumir además no sólo que ellos las veían como diferentes, sino que además estas actividades *eran* marcadamente diferentes?, y no diferentes de la manera como es diferente para *nosotros* alimentar cisnes y leones (no le damos migas de pan directamente en la boca al león, ni pinchamos hogazas completas de pan para arrojárselas a los cisnes), sino diferentes de alguna manera regulada; por ejemplo, en las preparaciones para recolectar la "comida", en la ropa usada para la ocasión, en la hora del día en que se llevó a cabo, en las canciones cantadas en cada ocasión...? Y entonces, ¿no tenemos que imaginarnos que estas preparaciones, ropas, momentos y canciones nunca son usados para otros propósitos, o si lo son, que los nativos no se percatan o notan en su

lenguaje ninguna conexión entre esas actividades y las de "alimentar"? Y por lo tanto imaginémosnos, además, que la manera en que esas ropas, momentos y canciones se usan son, una vez más, simplemente diferentes, diferentes en la manera en que vestir ropas lo es de lavarlas, rasgarlas o zurcirlas. ¿Es posible que todo sea simplemente diferente?

(182) Pero aunque el lenguaje —lo que llamamos lenguaje— es tolerante, permite proyecciones, no cualquier proyección es aceptable; esto es, permitirá la comunicación. El lenguaje es igualmente, definitivamente, intolerante —como el amor es tolerante e intolerante de las diferencias, como los materiales u organismos lo son del estrés, como las comunidades lo son de la desviación, como las artes o las ciencias lo son de la variación.

Si bien es cierto que debemos usar una misma palabra, proyectar una misma palabra, en varios contextos (y debemos estar dispuestos a llamar a algunos contextos los *mismos*), es igualmente cierto que lo que *contará* como una proyección legítima está profundamente controlado. Puedes "alimentar a un mono con maníes" y "alimentar un parquímetro con monedas", pero no puedes alimentar a un mono rellenándole la boca con monedas, y si rellenas con maní molido el orificio de un parquímetro no lo *estarás* alimentando. ¿Estarías alimentando a un león si le pusieras un manojo de zanahorias en su jaula? El hecho de que efectivamente no se lo coma no es suficiente para mostrar que no lo estabas haciendo; él *podría* no comerse su *carne*. Pero en ese caso "puede no comer" significa "no tiene hambre en ese momento" o "se niega a comer". Y no todos los casos de "no comer" son casos de "negarse a comer la comida". El cisne que pasa frente a un huevo de pascua en la orilla del mar, o sobre un banco de pecesillos, o bajo el trinche de carne que el encargado lleva a la jaula del león, no se está negando a comer el huevo, el pescado o la carne. Lo que será, o contará como, "alimentarse" está relacionado con lo que contará como "negarse a comer", y de allí que también estará relacionado con "negarse a aparearse", "negarse a obedecer", etc. ¿Qué puede negarse a hacer un león o un cisne? Bueno, ¿qué se les puede ofrecer? (Si decimos "La batería se niega a responder", ¿estaremos pensando que ella es testaruda?)

(183) Yo podría decir: Un objeto o actividad o evento en el cual o sobre el cual se proyecta un concepto debe *invitar* o *permitir* esa

proyección; en la manera en que para que un objeto sea (llamado) un objeto de arte, debe permitir o invitar la experiencia y el comportamiento apropiados o necesarios para nuestros conceptos de apreciación o contemplación o absorción ... de un objeto de arte. El tipo de objeto que permitirá o invitará o será apropiado para esa contemplación etc., no es más accidental o arbitrario que el tipo de objeto apropiado para servir como (lo que llamamos) "zapato". Desde luego, puede haber variaciones; puesto que hay varias maneras, y propósitos, para que una cosa sea calzada. Uno puede, en alguna ocasión, errar en el reconocimiento de un objeto dado como zapato —tal vez sólo veamos una tira enrollada de cuero, o varios bloques de madera. Pero ¿qué tipo de error es ese? Podría ayudarnos decir: Lo que no podemos ver aquí no es *que* el objeto en cuestión sea un zapato (ese sería el caso en el que, digamos, no hayamos visto qué fue lo que la anfitriona empujó con el pié bajo el sofá, o el caso en el que hayamos estado distraídos al hacer un inventario de los objetos en una pintura y luego creamos recordar a un gato en el lugar donde otra persona dice que había un zapato de lado). Lo que no vemos en este caso es *cómo* el objeto en cuestión es un zapato (cómo te lo pondrías y usarías, y para qué tipos de actividades u ocasiones).

La pregunta "¿Cómo usamos la palabra 'zapato' (o 'ver' o 'voluntario' o 'rabia' o 'alimentar' o 'imaginar' o 'lenguaje')? es como la pregunta que en una ocasión me hizo una niña, mirándome desde el papel en el que estaba dibujando y dándome su lápiz, "¿Cómo se hace un árbol?"; y tal vez también preguntó "¿Cómo se hace una casa o unas personas o personas sonriendo o caminando o bailando o el sol o un barco o las olas...?". Cada una de estas preguntas se puede responder con dos o tres trazos, así como las preguntas anteriores pueden responderse cada una con dos o tres ejemplos. Esto es, respondidas por el momento, para esa pregunta en ese momento. No hemos dicho ni mostrado todo acerca de cómo se hacen los árboles o cómo se usa la expresión "Pero ahora imagínate...". Y es que no podemos decirlo "todo", pues no se nos ha preguntado (ni nos hemos preguntado nosotros mismos) *todo*, ni tampoco *podríamos*, a pesar de la frecuencia con la que deseamos que fuese posible.

(184) El hecho de que no hay explicaciones que sean, digamos, completas en sí mismas, es parte de lo que Wittgenstein quiere decir cuando escribe: "El que en mis explicaciones ya tenga que aplicar el lenguaje entero ... ; muestra ya que sólo puedo aducir

exterioridades acerca del lenguaje". (*Investigations*, §120.) Y lo que cuenta para explicar mis palabras cuenta para dar direcciones y para citar las reglas de un juego y para justificar mi comportamiento o excusar el de mi hijo, o para hacer peticiones... o para las miles de cosas que hago al hablar. No puedes usar las palabras para hacer lo que hacemos con ellas hasta que estés iniciado en las formas de vida que le dan a esas palabras el sentido y la forma que tienen en nuestras vidas. Cuando te doy direcciones, sólo puedo aducir hechos exteriores acerca de las direcciones; por ejemplo, puedo decir: "No por esa calle, por la otra, la que pasa por las casas de madera; y asegúrate de doblar a la izquierda en el cruce del ferrocarril." Pero no puedo *decir* qué son las direcciones para hacerte ir en la dirección que te estoy señalando; ni puedo *decir* cuál es mi dirección, si eso significa decir algo que no sea una *especificación* más de mi dirección, sino que esté, por así decirlo, por debajo del mismo señalar y que haga que mi dedo efectivamente señale. Cuando te cito o enseño una regla, sólo puedo aducir hechos exteriores acerca de las reglas; por ejemplo, decir que sólo se aplica en tales y cuales casos, o que no es operante cuando se aplica otra regla, etc. Pero no puedo *decir* qué es seguir reglas überhaupt⁹, ni puedo decir cómo obedecer una regla de una manera que no presuponga que ya sepas en qué consiste seguirlas.

Para que nuestros trazos o ejemplos sean las explicaciones que proferimos, para que satisfagan la necesidad que expresamos, el niño, podemos decir, debe ver *cómo* esos pocos trazos son un árbol o una casa ("Allí está la puerta, allí la ventana, allí está la chimenea con el humo saliendo..."); la persona debe ver cómo el objeto es un zapato ("Allí está la suela, eso es para el dedo gordo..."); cómo la acción fue —porqué la llamas, dices que era— hecha con rabia ("Él estaba rabioso con...", "Él sabía que eso dolería", "Ese gesto no fue accidental", "Él no suele hablarle bruscamente a su gato"...). Esos trazos no son la única manera de hacer una casa (esa no es la única instancia de lo que llamamos zapato; ese no es el único tipo de acción que llamamos afrenta, o que uno hizo voluntariamente) pero sí no vieras eso ni cómo ellos hacen una casa, probablemente no encontrarías o reconocerías ninguna otra manera. "¿Cuánto tenemos que imaginar?" es como la pregunta, "¿Cuántos trazos tenemos que usar?"; ¿y la respuesta no debería ser, "Eso depende"? "¿Cómo sabemos que esos diez trazos hacen una casa?" es como la pregunta, "¿Cómo sabemos que esas diez palabras hacen esa

⁹ Nota de los traductores: *Überhaupt*: en general.

pregunta?". Es en este nivel donde la respuesta "Porque sabemos la gramática de la representación visual o verbal" se supone que debe operar.

(185) Las cosas, y las cosas imaginadas, no están a la par. Seis conejos imaginados más un conejo real en tu sombrero no hacen ni un total de siete conejos imaginados ni de siete conejos reales. Pero la propia habilidad para dibujar un conejo, como la habilidad para imaginarlo, o para imaginar lo que sentiríamos o haríamos o diríamos en ciertas circunstancias, depende del dominio que tengamos de una forma de representación (por ejemplo, saber lo que "Ésa es una calabaza" dice) y del conocimiento general acerca de la cosa representada (por ejemplo, saber qué es una calabaza). El que el lenguaje pueda ser representado en el lenguaje es un descubrimiento acerca del lenguaje, es uno que muestra el tipo de estabilidad que tiene el lenguaje (viz., el tipo de estabilidad que tiene un arte, el tipo de estabilidad que tiene una cultura vigente) y el tipo de conocimiento general que tenemos acerca de las expresiones que usamos (viz., el tipo que tenemos acerca de las casas, las caras, las batallas, las visitas, los colores, los ejemplos...) para representarlas o planearlas o usarlas o explicarlas. Saber cómo se usa la palabra "rabia" es saber qué es la *rabia*. ("El mundo es mi representación.")

Estoy tratando de mostrar, y mantener en equilibrio, dos hechos fundamentales acerca de las formas de vida humanas, y acerca de los conceptos que se forman en esas formas: que cualquier forma de vida y todo concepto esencial a ella tiene un número indefinido de instancias y direcciones de proyección; y que esta variación no es arbitraria. Tanto la variación "externa" como la constancia "interna" son *ambas* necesarias si un concepto ha de lograr su cometido —de significar, entender, comunicar, etc., y en general, guiarnos en el mundo, y relacionar el pensamiento y la acción y el sentimiento con el mundo. Por muchas que sean las instancias o tipos de instancias de un concepto —por muchos que sean los tipos de objetos que llamamos zapatos— la palabra "zapato" *puede* definirse (verbalmente), y en este sentido tiene *un* significado (cf. Berkeley, *Principios*, Introducción, Sección 18). El aspecto del significado al que intento referirme, esa condición de estabilidad y tolerancia que he descrito como esencial a la función de un concepto (el uso de una palabra), puede tal vez mostrarse una vez más de esta manera: decir que una palabra o un concepto tiene un significado

(estable) quiere decir que las nuevas y las más variadas instancias pueden reconocerse como las que entran o no entran dentro de ese concepto; decir que un concepto debe ser tolerante es decir que si intentáramos asignarle una nueva palabra a "cada" instancia nueva, ninguna otra palabra tendría el significado o el poder que tiene una palabra como "zapato"; o no *habría* instancias, y por ende, no *habría* conceptos tampoco.

(186) Una cosa es decir que las palabras tienen tanto connotación como denotación, y que no son lo mismo; otra cosa es tratar de decir *cómo* se relacionan entre sí —más allá de observaciones a nivel de "en términos generales (con sus obvias excepciones) varían inversamente". El nivel en el que yo desearía una respuesta para esta pregunta sería aquél en el cual pudiéramos responder a las preguntas: ¿Cómo sabemos que una instancia "entra bajo" un concepto?; o ¿Habiendo "definido" una palabra ostensivamente, cómo sabemos *qué* punto o puntos del objeto debe indicar la ostensión? (¿Es esta siquiera una formulación justa del problema? ¿Pues de *qué* punto *específico* o conjunto *definido* de puntos depende la "definición ostensiva" de, por ejemplo, un mono o un organillero? Sólo habría puntos definidos donde hay alternativas definidas — e.g., la diferencia entre un mono del Viejo Mundo y uno del Nuevo Mundo.) O ¿Cuál es la diferencia entre considerar un objeto ahora como un individuo, ahora como un ejemplo? Una manera de poner el problema acerca de los ejemplos (por lo tanto uno de los problemas acerca de los universales) es: ¿Cómo se debe responder la pregunta "¿De *qué* es este objeto (digamos, lo que llamamos zapato) un ejemplo?"? Uno quisiera responderla agarrando el zapato y gritando "¡Bueno, un ejemplo de esto!". ¿Nos ayudaría mostrar un zapato distinto? Si lo hicieras y alguien respondiera "*Ahora* veo de qué es (el primer zapato) un ejemplo", ¿qué habría visto él? (Esta parece ser la idea de Berkeley de que una idea particular (u objeto) representa otras del "mismo tipo".)

Se podría resumir lo que he tratado de dar a entender acerca del temple del lenguaje —la simultánea tolerancia e intolerancia de las palabras— observando que cuando Wittgenstein dice "La *esencia* se expresa en la gramática" (§ 371), él no está negando la importancia, o la significación, del concepto de esencia, sino recuperándola. La necesidad de la esencia se satisface por medio de la gramática, si vemos nuestra necesidad real. Sin embargo, en una coyuntura crítica temprana de las *Investigaciones*, en el punto

donde Wittgenstein hace la "gran pregunta que está detrás de todas estas consideraciones" (§ 65), se imagina a alguien quejándose por el hecho de que él "no ha dicho en ninguna parte cuál es la esencia de un juego de lenguaje, y por ende, del lenguaje mismo: lo que hay de común en todas estas actividades, y lo que hace que ellas constituyan el lenguaje..."; a lo que responde: "... esto es cierto. — 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—" Luego continúa Wittgenstein discutiendo la noción de "lo que es común" a todas las cosas que llamamos por un mismo nombre, obviamente aludiendo a un candidato familiar que los filósofos han dado en llamar con el nombre de "universal" o "esencia"; y, en vez de decir que "debe de existir algo en común" —lo cual delataría nuestro estar poseídos por una "representación" ("picture") filosófica— nos insta a "mirar y ver" si lo hay. Nos dice que lo que de hecho encontraremos será "una complicada red de parecidos que se superponen y entrecruzan. Parecidos a gran escala y de detalle... No puedo caracterizar mejor esos parecidos que con la expresión 'aires de familia'" (§ 66-67.); y parece que nos está ofreciendo aquí la noción de "aires de familia" como una alternativa a la idea de "esencia". Pero si es así, su idea es vacía, no explica nada. Pues un filósofo que sienta la necesidad de los universales para explicar el significado o el nombrar, ciertamente seguirá sintiendo la necesidad de los universales para explicar la noción de "aire de familia". Esta idea rebatiría la idea de los universales sólo si se hubiese demostrado que el aire de familia es todo lo que necesitamos para explicar el hecho de nombrar *y* que los objetos pueden tener un aire de familia entre sí y aun así no tener *nada* en común; lo cual es o falso o trivial. Es falso si se supone que significa que, si al preguntársenos si estos hermanos tienen algo en común y no pudiésemos decir qué, diríamos "Nada en absoluto". (Podemos no estar en capacidad de *decir* muy bien qué hay en común, pero no necesitamos, como Wittgenstein imagina que es nuestra alternativa, meramente "jugar con las palabras" y decir "Hay algo en común a todos... —esto es, la disyunción de todas las propiedades comunes" (§67.) Pues, si vemos entre ellos algo en común, esta respuesta ni siquiera *parecería* decir lo que vemos. Se nos podría ocurrir decir "Todos ellos tienen esa inconfundible cualidad Karamazov". Eso puede no decirte lo que tienen en común, pero sólo porque no conoces a los Karamazovs; no has captado su esencia, por así decirlo.) O si no, trivial, no trae consigo ninguna implicación filosófica obvia; pues "Ellos no tienen nada en común" tiene un uso ordinario tan

específico como "Ellos tienen algo en común", y así como Wittgenstein pasa a mostrarnos los usos ordinarios de "lo que es común", que no nos conducen a la idea de los universales (cf. §72.), también nosotros podemos mostrar usos ordinarios de "no hay nada común a todos ellos" (lo cual *podríamos* decir acerca de un grupo de trillizos) que, igualmente, no nos *disuadirá* de la idea de los universales.

(187) Pero pienso que todo lo que la idea de "aires de familia" se supone que haga, o debe hacer, es hacernos sentir insatisfechos con la idea de los universales como explicaciones del lenguaje, de cómo puede una palabra referirse a esto, aquello y aquella otra cosa, sugerir que no cumple con "nuestra necesidad real". Una vez que vemos que la expresión "lo que es común" tiene usos ordinarios, y que éstos son distintos de lo que los universales están supuestos a abarcar; y, más importante aun, vemos que los conceptos usualmente no tienen, y no necesitan, "límites rígidos", de modo que los universales no son ni necesarios ni siquiera útiles para explicar cómo las palabras y los conceptos se aplican a cosas diferentes (cf. §68.); y, una vez más, vemos que la captación de un universal no puede cumplir la función que imaginamos que tiene, pues una nueva aplicación de la palabra o el concepto siempre tendrá que *explicitarse, explicarse*, en el caso particular, para que luego las explicaciones por sí mismas sean suficientes para explicar la proyección; y vemos, finalmente, que no sé más acerca de la aplicación de una palabra o un concepto que lo que las explicaciones que pueden dar, de modo que ningún universal o definición representaría mi conocimiento (cf. §73.) —una vez que vemos todo esto, la idea del universal ya no tiene su *obvio* atractivo, ya no da más la *impresión* de explicar algo profundo. (Obviamente, el impulso hacia los universales lleva consigo algo más que la sensación de que la generalidad de las palabras debe ser explicada. Otra fuente de su poder es el hecho familiar de que los sujetos y predicados funcionan de modo diferente. Otra, es la idea de que todo lo que podemos saber de un objeto es su intersección de esencias.)

(188) Pienso que lo que Wittgenstein quiere mostrar principalmente es que *no tiene ningún sentido* dar una explicación general de la generalidad del lenguaje, porque no tiene ningún sentido suponer que las palabras en general puedan *no repetirse*, que podamos poseer un nombre para algo (digamos, "silla" o "alimentar") y aun así no estar dispuestos a llamar a *ninguna* (otra cosa) "la misma cosa". E incluso si dices, con Berkeley, que "una idea [o

palabra], que considerada en sí misma es particular, se convierte en general al hacerla representar o denotar todas las otras ideas particulares del mismo tipo" (*Principles*, Introducción, sección 12), no has explicando *cómo* esta palabra se usa para esos varios "particulares", ni cuál es la importancia si no lo hacen. Esto sugiere que el esfuerzo de explicar la generalidad de las palabras se inicia con un paso anterior que produce la idea de una palabra como un "particular", un paso en "considerarla en sí misma". Y, ¿cómo es eso? Aprendemos las palabras en ciertos contextos... ¿Qué debemos tomar como el "particular" presente aquí? Estar dispuesto a llamar otras ideas (u objetos) "del mismo tipo", y estar dispuesto a usar "la misma palabra" para ellas, es una y la misma cosa. La primera no explica la segunda.

Hay una esencia Karamazov, pero no la encontrarás si buscas una cualidad (es decir, si miras con la "imagen" ("picture") equivocada de lo que es una cualidad en mente); la encontrarás al aprender la gramática de "Karamazov": es parte de su gramática que *esto* es lo que es "un Karamazov intelectual", y lo que es "un Karamazov espiritual", y lo que es una "autoridad Karamazov", ... Cada una es demasiado, e irresistible.

(189) Pedir una explicación general de la generalidad del lenguaje sería como pedir una explicación de por qué los niños que adquieren un lenguaje toman lo que se les dice como trascendental, como la expresión de una intención, como la proyección de expectativas que pueden o no ser satisfechas por el mundo. Pero, ¿nos imaginamos que sabemos porque nosotros (no niños) tomamos lo dicho y lo escrito como intrascendente, como carente de implicación, como carente de importancia? A mí me parece que crecer (¿en la cultura moderna? , ¿en la cultura capitalista?) es aprender que la mayor parte de lo que se dice sólo se dice más o menos con intención —como si las palabras fueran materiales textiles y no viéramos diferencia alguna entre camisas, velas, listones y harapos. Esto podría deberse a que tenemos muy poco de algo o demasiado, o porque somos patanes o santos. Conducidos por la filosofía fuera de los juegos de lenguaje, y de ese modo repudiando nuestros criterios, asumimos una manera distinta de vivir, pero ella depende del mismo hecho del lenguaje del que dependen las otras vidas en él —de que el lenguaje sea un campo ilimitado de posibilidades y que no pueda dictar qué es lo que se dice *ahora*, no pueda asegurarnos el sentido de lo que es dicho, su profundidad, su utilidad, su precisión, su agudeza, más de lo que puede garantizarnos su verdad para el

mundo. Lo que quiere decir que el lenguaje no sólo es una adquisición sino un legado; y esto quiere decir que somos mezquinos en relación con lo que intentamos heredar. Uno podría pensar en la poesía como la segunda herencia del lenguaje. O, si aprender un primer lenguaje se concibe como su adquisición por parte del niño, entonces la poesía puede concebirse como su adquisición por parte del adulto, como entrando en posesión de su propio lenguaje, plena ciudadanía. (Thoreau distingue, siguiendo esta misma línea, entre lo que él llama la lengua materna y la lengua paterna.) De ese modo, la poesía celebra su lenguaje convirtiéndolo en un retorno sobre su nacimiento, correspondiéndole.

Esto es de inmediata relevancia para lo que he venido preguntando acerca de la visión del lenguaje de Wittgenstein, e indica una limitación general e importante de mi propuesta, el observar que al movernos a la II Parte de las *Investigaciones* a los sentidos "figurativo" o "secundario" de una palabra (que Wittgenstein dice explícitamente no son "sentidos metafóricos", (cf. *Investigaciones*, p. 216.)), Wittgenstein se está moviendo más concentradamente hacia regiones del uso de una palabra que no pueden asegurarse o explicarse apelando a sus juegos de lenguaje ordinario (aquí, estos usos son *como* los metafóricos). Tales usos tienen consecuencias en el tipo de entendimiento y comunicación que ellos hacen posible. Quiero decir: Son tales matices de sentido, intimaciones de significado, los que permiten ciertos tipos de sutileza o delicadeza de la comunicación; la conexión es íntima, pero frágil. Las personas que no pueden usar las palabras, o los gestos, de esas maneras contigo, pueden ser aún de tu mundo, pero tal vez no de tu carne. El fenómeno que estoy llamando "proyectar una palabra" es el hecho del lenguaje al que, pienso, a veces se responde diciendo que "Todo el lenguaje es metafórico". Tal vez se pueda decir: la posibilidad de la metáfora es la misma que la posibilidad del lenguaje en general, pero lo esencial de la proyección de una palabra es que procede, o puede hacérsela proceder, *naturalmente*; lo esencial de una metáfora en funcionamiento es que su "transferencia" es *no-natural* —ella rompe con las direcciones normales establecidas de la proyección.