

# *Consecuencias epistemológicas de la adquisición del lenguaje infantil en las notas de Wittgenstein Sobre la certeza*<sup>1</sup>

*(Epistemological Consequences of the Acquisition of Language by Children in Wittgenstein's Notes On Certainty)*

José MARÍA ARISO

Recibido: 2 de septiembre de 2009

Aceptado: 10 de diciembre de 2009

## **Resumen**

Las observaciones que Wittgenstein hace en *Sobre la certeza* acerca de la adquisición del lenguaje infantil han pasado casi desapercibidas para los comentaristas de su obra. En este artículo se analizan algunas de esas observaciones para arrojar luz sobre las principales cuestiones planteadas en *Sobre la certeza*: la distinción categorial entre conocimiento y certeza, la naturaleza de los juegos de lenguaje, la refutación del escepticismo y, sobre todo, los retos que entraña aprender a creer.

*Palabras clave:* lenguaje infantil; certeza; conocimiento; duda; escepticismo.

## **Abstract**

Wittgenstein's remarks in *On Certainty* about the acquisition of child language have gone nearly unnoticed for the commentators of his work. In this paper, I analyze some of those remarks to shed light on the main questions posed in *On Certainty*, i.e.: the categorical distinction between knowledge and certainty; the nature of language-games; the refutation of skepticism and, above all, the challenges involved by learning to believe.

*Keywords:* child language; certainty; knowledge; doubt; skepticism.

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido realizado gracias a una beca de la fundación Alexander von Humboldt y dentro del marco de los proyectos de investigación "Metaescepticismo y el presente de la epistemología: postwittgensteinianos y neopopperianos" (DGICYT HUM2007-60464) y "Cultura y religión: Wittgenstein y la contra-ilustración" (FFI2008-00866).

## 1. Introducción

Cuando Wittgenstein contaba sólo veintinueve años de edad, dejó escrito en el prólogo de su *Tractatus logico-philosophicus* que dicha obra solucionaba en lo esencial los problemas filosóficos, los cuales se debían a una mala comprensión de la lógica de nuestro lenguaje<sup>2</sup>. Plenamente convencido de que en Filosofía no había nada más que decir, el joven Wittgenstein deja a un margen esta actividad y se inscribe en la *Lehrerbildungsanstalt* de Viena para formarse durante los años 1919 y 1920 como maestro de escuela. Fuertemente influido por su lectura de la obra de Tolstoi, Wittgenstein se propuso desarrollar su labor docente en las aldeas austriacas con la esperanza de hallar allí el “alma rural” descrita por el novelista ruso. Así, trabaja como maestro en Trattenbach hasta 1922, en Puchberg hasta 1924, y en Otterthal hasta 1926. Sin embargo, su estancia en estas pequeñas aldeas del sur de Austria no le permitió hallar el alma rural e inocente que con tanto afán buscaba: lejos de tal cosa, acabó hastiado por la rudeza y el egoísmo de los aldeanos. Tras ser objeto de una denuncia por maltrato físico, Wittgenstein es apartado del ejercicio de la docencia y, profundamente decepcionado, vuelve a Viena. Sin embargo, y después de algunos años de transición que dedica sobre todo al diseño de una casa para su hermana Gretl, Wittgenstein decide reanudar su actividad filosófica. Aunque la autoría del *Tractatus* le hubiera bastado para pasar a formar parte de la historia de la Filosofía, Wittgenstein hace gala de una decencia intelectual extraordinaria al desarrollar una actitud sumamente crítica hacia dicha obra: concretamente, la evolución filosófica de Wittgenstein le va a llevar a centrarse en la descripción de nuestros usos del lenguaje para desenredar los enredos conceptuales que, desde su punto de vista, constituyen los problemas filosóficos<sup>3</sup>. Esta nueva orientación filosófica va a hallar su culminación en las *Investigaciones filosóficas*, obra en la que se pueden entrever también algunos aspectos de la experiencia docente que Wittgenstein adquirió en las aldeas austriacas. Así, en las *Investigaciones filosóficas* se contraponen en diversas ocasiones los términos “educación” (*Erziehung*) y “adiestramiento” (*Abrichtung*)<sup>4</sup>. Para resumir el uso que hace Wittgenstein de estos términos, podemos decir que el adiestramiento se basa en enseñar al niño o niña<sup>5</sup> a seguir reglas o pautas sin dejar lugar alguno a razonar o preguntarse por qué han de seguirse dichas reglas o pautas: como se puede apreciar, este procedimiento no difiere en demasía del adiestramiento al que son sometidos los animales domésticos<sup>6</sup>. En cambio,

<sup>2</sup> TLP, p. 11.

<sup>3</sup> IF, §125.

<sup>4</sup> Cfr. IF, §§5, 6, 27, 86, 189, 198, 206, 223, 441, etc.

<sup>5</sup> En lo sucesivo, y con el fin de favorecer la fluidez de la exposición, usaré el masculino genérico “niño” o “alumno”.

<sup>6</sup> No en vano el término alemán “*Abrichtung*” se usa para referirse al amaestramiento de animales.

Wittgenstein suele usar el concepto “educación” para referirse a la labor docente consistente en ayudar al niño a desarrollar una actitud crítica que le permita buscar causas y razones de múltiples hechos. Un ejemplo de adiestramiento sería la definición ostensiva en que podemos basarnos para enseñar a un niño a qué objeto se refiere la palabra “plato” mostrándole un plato al mismo tiempo que se pronuncia dicha palabra: en este caso no habría lugar alguno para razonar o discutir por qué el nombre de ese objeto es “plato” y no otro. Por su parte, el proceso propiamente educativo tendría lugar posteriormente, cuando el niño dominara el uso del lenguaje hasta tal punto que se encontrara en condiciones de tomar parte en los juegos de lenguaje consistentes en indagar el “porqué” de determinados hechos.

La publicación de las *Investigaciones filosóficas* propició que muchos autores comenzaran a referirse a un “primer” Wittgenstein –el del *Tractatus*– y un “segundo” –el de las *Investigaciones filosóficas*–. Pero en los últimos años algunos comentaristas como Danièle Moyal-Sharrock<sup>7</sup> y Michel ter-Hark<sup>8</sup> se han referido a un “tercer” Wittgenstein: el de *Sobre la certeza*. Esta obra constituye la compilación de una serie de notas que el pensador vienés elaboró durante sus últimos dieciocho meses de vida, si bien nunca llegó a corregirlas ni a dar su visto bueno para que fueran publicadas. Pese a opiniones como la de Michael Kober, según el cual Wittgenstein sólo tuvo en cuenta en *Sobre la certeza* determinados artículos de George E. Moore para extraer de ellos algunos ejemplos<sup>9</sup>, la influencia de Moore en dicha obra es evidente. Baste con recordar que Wittgenstein comenta una y otra vez en *Sobre la certeza* el intento mooreano de refutar el escepticismo respecto a la existencia de los objetos físicos, y además, analiza de forma obsesiva el uso que hace Moore del verbo “saber” para dar cuenta de las proposiciones que éste dice “saber con certeza”, análisis que en última instancia llevará a Wittgenstein a establecer una diferencia categorial entre conocimiento y certeza. Pero en *Sobre la certeza* hallamos también frecuentes alusiones a la adquisición del lenguaje infantil y, por extensión, a los problemas que a lo largo de dicho proceso hallan tanto los niños como los propios educadores<sup>10</sup>. De hecho, el objetivo del presente trabajo es tomar como referencia estas observaciones sobre el lenguaje infantil para analizar su aportación a la comprensión de algunas cuestiones básicas de *Sobre la certeza*: concretamente, me refiero a la distinción categorial entre conocimiento y certeza, la naturaleza de los juegos de lenguaje, y la refutación del escepticismo respecto a la existencia de los objetos físicos. Para acabar, describiré brevemente algunos de los retos que entraña para el niño

<sup>7</sup> Moyal-Sharrock (2003).

<sup>8</sup> Ter-Hark (2003).

<sup>9</sup> Kober (1993, pp. 15-ss). Los artículos de Moore (1983) son “Defensa del sentido común”, pp. 49-74; “Prueba del mundo exterior”, pp. 139-160; y “Certeza”, pp. 233-254.

<sup>10</sup> Como veremos posteriormente, en *Sobre la certeza* también se refleja de forma patente la distinción que Wittgenstein establece entre el adiestramiento y la educación.

aprender a creer: pues tal y como espero mostrar apoyándome en diversas observaciones de *Sobre la certeza*, la progresiva adquisición de creencias no es una actividad tan sencilla y pasiva como pudiera parecer en un principio, ya que requiere adquirir diversas habilidades y hacer frente a múltiples incongruencias.

## 2. La distinción categorial entre conocimiento y certeza

Moore comienza su artículo “Defensa del sentido común” ofreciendo “una lista de proposiciones tan obvia a primera vista que puede dar la impresión de que no merecería la pena enunciarlas”; de hecho, añade: “Para mí constituyen un conjunto de proposiciones cuya verdad *conozco* con toda certeza”<sup>11</sup>. Entre esas proposiciones se incluyen las siguientes: en el momento presente hay un cuerpo humano vivo que es mío; este cuerpo nació en el pasado y desde entonces ha existido de forma continua, si bien ha experimentado ciertos cambios, etc. Sin embargo, Wittgenstein piensa que las expresiones mooreanas del tipo “Yo sé que p” no añaden nada a “p”. Según el pensador vienés, si un testigo aseverara “Sé...” ante un tribunal no conveniría a nadie a menos que demostrara que estaba en situación de saberlo<sup>12</sup>. Y estar en situación de saber algo requiere poseer razones más seguras que lo que se dice saber<sup>13</sup>. Pero precisamente porque Moore no sustenta “p” en razón alguna, en su caso está de más usar el verbo “saber”. A lo sumo, las expresiones del tipo “Yo sé que p”, utilizadas al modo mooreano, no añaden a “p” otra cosa que un sentimiento de seguridad. Este “creer saber”, que Wittgenstein denomina “certeza subjetiva”, no constituye garantía alguna de que se sabe “p” con certeza: o usando la terminología de Wittgenstein, el mero de hecho de aseverar con firmeza “Yo sé que p” no constituye garantía alguna de que lo afirmado es objetivamente cierto, ya que para ello debería estar lógicamente excluida la posibilidad del error<sup>14</sup>. Es preciso dejar claro que Wittgenstein no se refiere aquí a la concepción clásica de la lógica, es decir, a la lógica válida para todos los mundos posibles: en este caso usa el término “lógica” como sinónimo de “gramática”. Al hablar de “gramática”, Wittgenstein se refiere al conjunto de reglas que configuran cada juego de lenguaje. Así pues, cuando señala la exclusión lógica de la posibilidad del error como el rasgo distintivo de la certeza objetiva, dicha exclusión lógica debe ser entendida como la confirmación de que la posibilidad de determinado error no tiene cabida en ninguno de nuestros

<sup>11</sup> Moore (1983, p. 49).

<sup>12</sup> SC, §441.

<sup>13</sup> SC, §243.

<sup>14</sup> SC, §194. En lo sucesivo, cuando hable de “certezas” sin hacer matización alguna me estaré refiriendo a las “certezas objetivas”. Dicho sea de paso, son ejemplos de certezas objetivas todas las proposiciones que Moore dice conocer con certeza.

juegos de lenguaje. Esta posibilidad de error se puede entender también como una posibilidad de duda, ya que la mera posibilidad de poner en duda nuestras certezas objetivas –por ejemplo, que yo tengo un cuerpo y que dicho cuerpo existe– es completamente ajena a nuestros juegos de lenguaje<sup>15</sup>. Al fin y al cabo, y como bien dijo Rush Rhees, lo que hace posible un juego de lenguaje es que no ponemos en duda ciertas cosas<sup>16</sup>. Evidentemente, malinterpretaríamos a Wittgenstein si le atribuyéramos la opinión de que hay algo inherente a las certezas que les confiere su estatus: lejos de tal cosa, tenemos las certezas que tenemos porque en nuestra manera de actuar y en nuestro uso cotidiano del lenguaje tratamos determinadas creencias como presupuestos incuestionables. Esto mismo es lo que quiere decir Wittgenstein cuando señala que la fundamentación última de las certezas objetivas no es otra que una manera de actuar infundada<sup>17</sup>.

Así pues, Wittgenstein mantiene que la certeza no se sustenta en razón alguna que deje margen para la duda y la consiguiente posibilidad de un error; en cambio, el conocimiento va indisolublemente unido a una razón o razones que lo sustentan. Concretamente, el conocimiento se caracteriza no sólo porque está encaminado a la disolución de una duda, sino también porque, al basarse en una razón, el mero hecho de decir que se sabe algo no descarta definitivamente la posibilidad de cometer un error. Mientras que Moore ve en el conocimiento un prerrequisito imprescindible de la certeza<sup>18</sup>, Wittgenstein contempla el conocimiento y la certeza como dos conceptos lógicamente independientes, por lo que establece una diferencia categorial entre ambos<sup>19</sup>. Traer a colación el tema de la adquisición del lenguaje infantil puede ayudarnos a apreciar esta distinción entre el conocimiento y la certeza desde una perspectiva distinta, ya que la adquisición del conocimiento y de la certeza por parte de los niños no sólo tiene que ver con una distinción categorial, sino también con una distinción cronológica. Veamos por qué. De lo dicho por Wittgenstein se sigue que se deben cumplir dos requisitos para afirmar con propiedad que se sabe algo, o si se quiere, para estar en condiciones de jugar el juego del lenguaje del conocimiento. En primer lugar, es preciso que la práctica del lenguaje y la interacción con el entorno haya generado un sistema de referencia constituido por certezas sólidamente establecidas, y en segundo lugar, es necesario haber desarrollado la

<sup>15</sup> Cfr. SC, §257.

<sup>16</sup> Rhees (2003, p. 91).

<sup>17</sup> Cfr. SC, §§110, 204.

<sup>18</sup> Moore (1983, p. 244). A juicio de Moore, algo que nadie conoce puede ser perfectamente verdadero, por lo que una condición necesaria para la verdad de “es cierto que p” es que alguien sepa que “p” es verdad.

<sup>19</sup> SC, §308. Esta distinción categorial marca una clara diferencia entre las estrategias de ambos filósofos. Mientras que Moore trataba las proposiciones que decía saber como proposiciones empíricas cuyo carácter indudable pretendía probar, Wittgenstein presuponia –y por tanto no pretendía probar– que esas proposiciones eran indudables.

capacidad de dar razones coherentes en las situaciones que lo demanden. Analicemos cada uno de estos requisitos.

En lo que respecta a la formación del sistema de referencia, es evidente que el sistema del niño debe experimentar una larga evolución hasta convertirse en un sistema tan desarrollado y firmemente asentado como el del adulto. Pero dicho sistema comienza a gestarse de forma instintiva, hasta el punto que Wittgenstein establece un cierto paralelismo entre el niño y el animal:

¿Cree el niño que la leche existe? ¿O sabe que la leche existe? ¿Sabe el gato que existe el ratón?<sup>20</sup>

El niño no puede saber que la leche existe porque no es posible hallar razones más seguras que la misma proposición “La leche existe”: en realidad, ni el más avezado filósofo podría encontrar una razón más segura. Por su parte, el gato no puede saber nada –por ejemplo, que existe el ratón– porque al carecer de lenguaje y ser totalmente ajeno a nuestra forma de vida humana, no está capacitado para jugar el juego de lenguaje del conocimiento. Pero la alusión de Wittgenstein al gato nos indica algo más. Cuando contemplamos a un gato cerca de un ratón, no vemos nada semejante a una actitud reflexiva que pudiera hacernos recordar la actitud que muestran los seres humanos al buscar un argumento que dé cuenta de la existencia de los objetos físicos: lejos de tal cosa, lo que se aprecia en la conducta del gato es la manifestación irreflexiva y puramente animal de su instinto depredador. De forma similar, el niño no muestra actitud reflexiva o dubitativa alguna respecto a la existencia de la leche cuando alivia su sed bebiendo un vaso de dicho líquido<sup>21</sup>. El niño podría dudar si la leche de ese vaso está mezclada con azúcar, si estará caliente o fría, etc.; pero si pusiera en duda la existencia misma de la leche, deberíamos decir que no aprendió correctamente nuestros juegos de lenguaje<sup>22</sup>. No debe extrañarnos que Wittgenstein establezca aquí un paralelismo entre el niño y el animal, pues no en vano manifestó de forma expresa su intención de contemplar al ser humano como un animal o un ser en estado primitivo con el fin de destacar que “el lenguaje no ha surgido de un razonamiento”<sup>23</sup>. Esto quiere decir que así como hace milenios el hombre no generó el lenguaje en base a un razonamiento, el niño que aprende a hablar tampoco se guía por razonamiento alguno: al fin y al cabo, en ambos casos se precisaría poseer ya un lenguaje, es decir, aquello mismo que se pre-

<sup>20</sup> SC, §478.

<sup>21</sup> Que Wittgenstein use en este caso el verbo “creer” no debe llevarnos a la confusión. Es cierto que una creencia puede basarse en razones y estar sujeta a la posibilidad del error; pero en este caso Wittgenstein usa el verbo “creer” como un sinónimo de certeza objetiva.

<sup>22</sup> Esta cuestión será tratada en mayor profundidad en el cuarto apartado, dedicado al escepticismo.

<sup>23</sup> SC, §475.

tende conseguir. Y precisamente porque el razonamiento no constituye la génesis del lenguaje, sino una faceta del mismo que se adquiere posteriormente, está fuera de lugar decir que el niño “sabe” cosas desde su más tierna infancia: por ejemplo, que la leche o sus propios padres existen. A un nivel tan elemental como éste es patente la similitud entre el niño y el animal, pues lo único que se podría decir del niño es lo siguiente:

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<sup>24</sup>.

Efectivamente, el niño sólo podrá desarrollar la capacidad de ofrecer razones coherentes después de haber asimilado múltiples certezas y de adquirir un notable dominio del lenguaje. Sólo entonces estará en condiciones de aprender algunas normas básicas relacionadas con el juego de lenguaje del conocimiento: por ejemplo, que pedir y ofrecer razones sólo tiene sentido en ciertas ocasiones y no en otras. Más concretamente, debe aprender que las razones no pueden llegar más allá de cierto punto: pues las razones sólo podrán ser ofrecidas cuando nos hallemos en el ámbito del conocimiento, por lo que tan pronto como queramos dar razones de certezas estaremos jugando incorrectamente nuestros juegos de lenguaje. Desde la perspectiva de los adultos, esto puede parecer sencillo, mas no lo es tanto. Prueba de ello es la advertencia del más fiel de los discípulos de Wittgenstein, Maurice O'Connor Drury, según el cual la obra de su maestro constituía ante todo una exhortación para que científicos, filósofos y el hombre en general evitaran la tentación de sobrepasar los límites del lenguaje<sup>25</sup>. Pues como dijo el propio Wittgenstein: “En filosofía, la dificultad estriba en no decir más de lo que sabemos.”<sup>26</sup> Si los propios adultos suelen tener problemas en este sentido, es fácil entender que los niños encuentren serias dificultades para aprender en qué punto resulta ya inadecuado seguir buscando razones. Tanto padres como maestros de niños de corta edad están muy familiarizados con este tipo de dificultades, pues no en vano tienen que hacer frente casi a diario a incontables preguntas del tipo “¿Por qué...?”. Las dificultades llegan sobre todo a la hora de convencer al niño de que las respuestas a muchas de sus preguntas se ciñen a la fórmula “Así...”. Wittgenstein usa con frecuencia este tipo de expresiones en *Sobre la certeza* –“Así se calcula”<sup>27</sup>, “Así es como calculamos”<sup>28</sup>, “Así actúo”<sup>29</sup>, “Este juego de lenguaje es, exactamente, así”<sup>30</sup>, “Todo hom-

<sup>24</sup> SC, §538.

<sup>25</sup> Drury (1989, pp. 148-149).

<sup>26</sup> CAM, p. 76.

<sup>27</sup> SC, §39, 47.

<sup>28</sup> SC, §212.

<sup>29</sup> SC, §148.

<sup>30</sup> SC, §56.

bre «razonable» se comporta *así*<sup>31</sup>, etc.– para llamar la atención sobre la necesidad de detener en cierto punto las cadenas de justificaciones a las que tan aficionados son los niños –y también algunos adultos–. Es indispensable que el niño renuncie a proseguir indefinidamente estas cadenas de justificaciones y comience en algún momento a dejar a un lado ciertas dudas, ya que mientras no sea capaz de conseguir tal cosa no sólo no podrá dominar el juego de lenguaje del conocimiento, sino que tampoco estará en condiciones de tomar parte en el resto de nuestros juegos de lenguaje.

### 3. La naturaleza de los juegos de lenguaje

Tratando de poner fin a las frecuentes preguntas del tipo “¿Por qué...?” y a las interminables cadenas de justificaciones que tan a menudo exigen los niños, tanto padres como maestros suelen echar mano con frecuencia de diversos recursos que podrían ser calificados como distintas variedades de adiestramiento. De hecho, el uso que hace Wittgenstein de las expresiones “Así se calcula,” “Así es como calculamos”, etc., se puede considerar como una forma de adiestramiento dirigida a mostrar a los niños cómo desarrollamos habitualmente determinada actividad, ya que recurrir a este método didáctico conlleva no admitir más preguntas referentes a la justificación de dichas actividades. En la siguiente observación de *Sobre la certeza* referente al aprendizaje de los juegos de lenguaje hallamos otro claro ejemplo de adiestramiento, si bien en este caso cabe destacar que la forma en que se expresa Wittgenstein puede llevarnos a malinterpretarle:

Enseñamos a un niño “ésta 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 ésta es realmente una mano”<sup>32</sup>.

Como acabo de decir, nos hallamos ante un claro ejemplo de adiestramiento. Al decirle al niño “ésta es tu mano”, debemos dar por hecho que al mismo tiempo se está llamando su atención hacia su propia mano: de ese modo aprende a asociar el nombre con el objeto, y además, aprende que esa mano que él puede mover y que forma parte de su cuerpo es la suya y no la de otra persona. Sin embargo, Wittgenstein no quería dar a entender que el niño aprende a través de dicha definición ostensiva todos los juegos de lenguaje que tienen que ver con su mano. Aunque el niño no dude que su mano es una mano y que además es la suya, eso no bastará en modo alguno para que aprenda los incontables juegos de lenguaje relacionados

<sup>31</sup> SC, §254.

<sup>32</sup> SC, §374.

con su mano<sup>33</sup>. Tomemos como ejemplo el aprendizaje de un juego de lenguaje tan sencillo como el de saludar estrechando la mano. Para enseñar a un niño dicho juego, es necesario que distinga con toda seguridad su mano de la mano de la persona a la que va a saludar; pero es evidente que esa certeza por sí misma no basta, por ejemplo, para discernir en qué circunstancias es correcto estrechar la mano de otra persona. De forma similar, la mera definición ostensiva “ésta es tu mano” no provocará automáticamente que el niño asimile que los objetos físicos –incluida su propia mano– existen:

El niño no aprende que hay libros, que hay sillas, etc., etc., sino que aprende a tomar los libros, a sentarse en las sillas, etc., etc.

Más adelante surgen también, evidentemente, preguntas sobre la existencia<sup>34</sup>.

Las preguntas sobre la existencia sólo surgen cuando el niño aprende que determinados entes son ficticios: por ejemplo, los monstruos que aparecen en sus pesadillas. Si no se toma como referencia una serie de sujetos a los que es aplicable el predicado “no existe”, el uso del verbo “existir” resulta superfluo: a modo de ejemplo, estaría de más comenzar a instruir a los niños usando expresiones del tipo “Ésta es tu mano, y además, esta mano existe”. A los niños se les enseña el verbo “existir” cuando ha llegado el momento de hacerles entender que algo no existe. Concretamente, el verbo “existir” suele enseñarse para mostrar que cierto objeto, personaje o incluso determinado suceso es meramente ilusorio: puede tratarse de una fábula, del contenido de un sueño, del objeto de determinado temor, etc. Pero los niños sólo estarán capacitados para entender dicha explicación –y por extensión, el uso mismo del verbo “existir”– cuando hayan adquirido un cierto desarrollo de su sistema de referencia y un considerable dominio del lenguaje. Dicho sistema proporcionará al niño una gran cantidad de ejemplos de sujetos a los que se puede aplicar el predicado “existe” o “existen”, hasta el punto que dichos ejemplos se podrán tomar como una norma frente a la cual los sujetos a los que no se pueda aplicar el predicado “existe” o “existen” constituirán sólo una mera excepción. No cabe duda de que los ejemplos más claros de la citada norma serán los objetos físicos, ya sean partes del cuerpo –como la mano– u objetos del entorno –como libros o sillas–. Efectivamente, la existencia de los objetos físicos es una certeza que no pertenece

---

<sup>33</sup> La intención de Wittgenstein era destacar que la seguridad que tiene el niño respecto a cuál es su mano constituye un requisito imprescindible para adquirir todos los juegos de lenguaje que tienen que ver con su mano. El “así” de la citada entrada §374 no se refiere a la frase anterior en la que se alude a la definición ostensiva, sino a la frase siguiente, la cual especifica que “Nunca se plantea una investigación, o una pregunta, acerca de «sí ésta es realmente una mano»”.

<sup>34</sup> SC, §476.

a ningún juego de lenguaje, sino a la esencia misma de los juegos de lenguaje<sup>35</sup>. Y precisamente porque la existencia de los objetos físicos constituye un presupuesto tácito de nuestros juegos de lenguaje, dicha certeza se adquiere de forma tácita o implícita al interactuar con el entorno:

Un niño (...) no aprende *en modo alguno* que aquella montaña ya existía hace mucho tiempo; es decir, ni tan siquiera se plantea la cuestión de si es así. Por decirlo de algún modo, el niño traga esa consecuencia con *lo que aprende*<sup>36</sup>.

La experiencia nos enseña que los niños asimilan casi todas sus certezas de forma implícita, es decir, “tragándolas” con lo que aprenden. En mi opinión, las únicas certezas que se aprenden de manera expresa son aquellas que se enseñan a través del adiestramiento: por ejemplo, los nombres de partes del cuerpo en el caso de los niños pequeños, o las operaciones aritméticas elementales cuando se trata de niños más mayores. Pero esto no quiere decir en absoluto que un niño sólo pueda aprender el significado de ciertas palabras a través del adiestramiento. Aunque Wittgenstein se refirió a la definición ostensiva “ésta es tu mano” como procedimiento destinado a conseguir que el niño asimile con total seguridad cuál es su mano, cabe esperar que el niño al que nunca se le dijo “ésta es tu mano” acabe aprendiendo –si su desarrollo es normal– cómo se llama esa parte de su cuerpo con la misma seguridad que los niños que fueron instruidos a través de la citada definición ostensiva. Y otro tanto ocurre con los juegos de lenguaje: aunque no se enseñen de forma expresa a través del adiestramiento, el niño puede assimilarlos a través de la observación y la práctica frecuente. De hecho, considero que el proceso de socialización del niño podría ser descrito como la progresiva asimilación de múltiples juegos de lenguaje: al interactuar con las personas de su entorno, el niño va aprendiendo una serie de pautas y costumbres que le permitirán ser partícipe del consenso que muestran el resto de miembros de su comunidad lingüística tanto al usar el lenguaje como al actuar en consonancia con dicho lenguaje. Por tanto, el niño que se halla en pleno proceso de socialización se encuentra en una posición óptima para percibir el carácter arbitrario de nuestros juegos de lenguaje<sup>37</sup>. Si retomamos el juego de lenguaje del saludo, es evidente que este juego, al igual que

<sup>35</sup> Cfr. SC, §370. Este aspecto no se puede apreciar en la versión en castellano de *Sobre la certeza* debido a un error de traducción de J. Ll. Prades y V. Raga. En dicha versión se lee “que la ausencia de duda” –expresión que ha de ser entendida como otro sinónimo de “certeza objetiva”– “pertenece al juego de lenguaje”, mientras que en la versión original en alemán leemos “*daß die Zweifellosigkeit zum Wesen des Sprachspiels gehört*”.

<sup>36</sup> SC, §143.

<sup>37</sup> Huelga decir que determinados factores como el conocimiento de otras culturas diferentes de la nuestra –o incluso el juego consistente en imaginar dichas culturas, al que tan aficionados eran en su infancia tanto Wittgenstein como sus hermanas– facilitarán que el niño perciba el carácter arbitrario de nuestros juegos de lenguaje.

muchos otros, ha sido jugado a diario desde hace tantos y tantos años por nosotros –los adultos– que apenas reparamos en él; no obstante, constituye una novedad para el niño que está aprendiendo a hablar, es decir, para el niño que está empezando a familiarizarse con múltiples juegos de lenguaje. No en vano la percepción infantil del carácter arbitrario de juegos de lenguaje como el del saludo se plasma habitualmente en preguntas del tipo “¿Por qué se saluda?” o “¿Por qué se saluda así?”. Es evidente que, en cierto sentido, se puede hallar una respuesta a estas preguntas: así como una investigación etimológica podría mostrarnos cómo han evolucionado las expresiones lingüísticas que utilizamos al saludar, una investigación antropológica podría informarnos sobre el origen y desarrollo del saludo como práctica social. Desde este punto de vista, nuestros juegos de lenguaje se podrían presentar como el estadio actual de cierto desarrollo evolutivo. Pero no es éste el punto de vista que nos interesa. Lo que nos interesa es que, desde una perspectiva gramatical, el juego de lenguaje constituye el marco incuestionable de nuestra práctica lingüística; además, es un marco que no hemos elegido<sup>38</sup>, sino que simplemente está ahí. En este sentido Wittgenstein se aleja del pragmatismo: pues no tenemos los juegos de lenguaje que tenemos porque hayamos llegado a la conclusión de que son más o menos útiles, sino que simplemente nos los encontramos como algo dado o que forma parte de nuestra herencia cultural<sup>39</sup>. Esta idea aparece reflejada en el siguiente fragmento:

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<sup>40</sup>.

A pesar de que este fragmento parece dar a entender de forma incontestable que Wittgenstein estaba convencido del carácter totalmente arbitrario de nuestros juegos de lenguaje, le malinterpretaríamos si le atribuyéramos una opinión tan radical. Es verdad que nuestros juegos de lenguaje no están fundamentados o justificados por ciertos hechos, pero sí están hasta cierto punto “condicionados” (*bedingt*) por ellos<sup>41</sup>. Entre estos hechos se cuentan, según Hans-Johann Glock, no sólo las regularidades generales de nuestro entorno<sup>42</sup> y nuestras propias facultades biológicas y

<sup>38</sup> SC, §317.

<sup>39</sup> Hay excepciones que podríamos considerar como juegos de lenguaje artificiales: por ejemplo, el juego de lenguaje que recoge las modalidades de saludo militar, el juego referente a la forma de dar un parte de novedades a un militar de rango superior, etc. Pero no debemos olvidar que estos juegos de lenguaje fueron diseñados como una variación de juegos tan habituales como el del saludo ordinario o el de dar información.

<sup>40</sup> SC, §559.

<sup>41</sup> SC, §617.

<sup>42</sup> Cfr. IF, §142. Si nuestro entorno variara de forma drástica e inexplicable (por ejemplo, si los objetos comenzaran a aparecer y desaparecer de forma caótica), muchas reglas se convertirían en excepciones y viceversa.

psicológicas<sup>43</sup>, sino también aquellos hechos de relevancia social que afectan de manera notable a ciertas comunidades en determinadas épocas<sup>44</sup>. Sin embargo, hasta los propios niños encuentran a menudo difícil asumir que no haya una justificación de nuestros juegos de lenguaje. Los niños son un reflejo del fuerte racionalismo imperante en nuestra sociedad: un racionalismo que les lleva –y nos lleva– frecuentemente a pensar que debe existir algún fundamento del que se deriven nuestros juegos de lenguaje. Sin embargo, Wittgenstein no pretendía decir que los hombres deben comportarse de tal o cual modo: “sólo que así se comportan”<sup>45</sup>.

#### 4. La refutación del escepticismo

Para entender la refutación del escepticismo respecto a la existencia de los objetos físicos que Wittgenstein desarrolla en *Sobre la certeza* es imprescindible tener en cuenta la distinción categorial que en esta obra se establece entre conocimiento y certeza. Como vimos en su momento, el conocimiento se caracteriza porque, al igual que la duda, debe basarse necesariamente en alguna razón. Así pues, la necesaria apelación a la razón que exige el conocimiento acarrea siempre la posibilidad de la duda y el error. En cambio, la certeza no se apoya en ninguna razón, por lo que en este caso no hay margen para la duda. Sin embargo, la duda escéptica no se dirige al ámbito del conocimiento, sino al ámbito de la certeza: sin ir más lejos, el escepticismo respecto a la existencia de los objetos físicos no es sino un ataque frontal a nuestra certeza de que existen objetos físicos. Que existen objetos físicos no es algo que sepamos, ya que no podemos dar ninguna razón de dicha certeza que sea más segura que esa misma certeza. Que existen objetos físicos es algo que simplemente damos totalmente por hecho en nuestra forma de hablar y actuar, hasta el punto que en nuestros juegos de lenguaje no se recoge la posibilidad de cometer un error al respecto. Partiendo de la diferencia categorial que Wittgenstein establece entre certeza y conocimiento, la refutación del escepticismo podría ser descrita como la denuncia de un error categorial: desde el mismo momento en que el escéptico dirige sus dudas al ámbito de lo objetivamente cierto, dichas dudas carecen de sentido.

Como dije anteriormente, la variedad de escepticismo que Wittgenstein aborda en *Sobre la certeza* es la referente a la existencia de los objetos físicos, de ahí que los ejemplos que Wittgenstein ofrece de dudas infantiles se centren sobre todo en la necesidad de demostrar cómo podemos saber que existen los objetos físicos. Respecto a un hipotético niño que interrumpiera constantemente la clase de Historia

<sup>43</sup> Bastaría que nuestros sentidos y nuestra memoria se vieran seriamente alterados para que fuéramos incapaces de jugar buena parte de nuestros juegos de lenguaje.

<sup>44</sup> Glock (1996, p. 140).

<sup>45</sup> SC, §284.

poniendo en duda si la Tierra verdaderamente existía hace más de cien años<sup>46</sup>, Wittgenstein comenta:

Suponiendo que no fuera verdad que la Tierra existía desde mucho antes de mi nacimiento, ¿cómo habríamos de imaginar el descubrimiento de este error?<sup>47</sup>

Wittgenstein insiste en este ejemplo porque aceptar que la Tierra comenzó a existir hace muy poco tiempo implicaría negar también los acontecimientos históricos que tuvieron lugar con anterioridad, ya que dichos acontecimientos debieron ocurrir necesariamente sobre la faz de la Tierra. Pero lo verdaderamente importante es tener en cuenta que el niño que pusiera en duda la existencia de la Tierra necesitaría ofrecer al menos una razón solvente que sustentara dicha duda. En este caso no sería posible hallar razón alguna, por lo que la duda del niño quedaría reducida a una “forma de comportarse similar a la duda”<sup>48</sup>. Efectivamente, una duda sólo puede ser realmente considerada como tal si se apoya en alguna razón y tiene acomodo en algún juego de lenguaje; pero poner en duda la existencia de la Tierra no cumple ninguno de estos requisitos. De hecho, al ser un niño quien formula este tipo de “dudas”, no se puede decir siquiera que en algún momento llegó a dominar el juego de lenguaje en cuestión:

Ya que, ¿cómo es posible que un niño dude inmediatamente de lo que se le enseña? Lo único que tal cosa quiere decir es que no ha podido aprender ciertos juegos de lenguaje<sup>49</sup>.

Aprender un juego de lenguaje exige aprender también qué dudas se pueden plantear dentro de dicho juego. Si el niño planteara de inicio dudas que no tienen cabida dentro del juego de lenguaje porque se dirigen a los presupuestos mismos del juego –por ejemplo, que la Tierra existe, etc.– no podríamos tomar en serio dichas dudas, sino que tendríamos que enseñar al niño a jugar el juego en cuestión:

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”<sup>50</sup>.

---

<sup>46</sup> SC, §§311, 316.

<sup>47</sup> SC, §301.

<sup>48</sup> SC, §255.

<sup>49</sup> SC, §283.

<sup>50</sup> SC, §310.

Me gustaría llamar la atención sobre las dos frases que Wittgenstein pone en boca de este maestro. En primer lugar, el maestro responde a las dudas del niño con la expresión “No me interrumpas más y haz lo que te digo”, lo cual constituye un claro ejemplo de adiestramiento. Reaccionando de este modo, el maestro pretende dar a entender que los contenidos que está enseñado a sus alumnos deben ser aceptados y asimilados sin exigir una justificación ulterior. Es evidente que las dudas de los niños están a menudo justificadas y, además, contribuyen con gran frecuencia a enriquecer la enseñanza impartida. Pero hay que tener en cuenta que las dudas infantiles a las que se refiere Wittgenstein afectan a certezas objetivas. Por eso añade a continuación: “Tus dudas no tienen ahora ningún sentido”. Con este “ahora” Wittgenstein no da a entender que esas mismas dudas sólo cobren sentido posteriormente o a una edad avanzada: pues si estas dudas son planteadas por el filósofo escéptico adulto, también carecerán de sentido. Tampoco quiere decir Wittgenstein que el niño del ejemplo deba reprimir por completo su ansia de conocimiento: simplemente advierte que si un niño pone en cuestión presupuestos tan elementales como la existencia de los objetos físicos, debe abstenerse de formular ese tipo de cuestiones hasta que no domine adecuadamente ciertos juegos de lenguaje. Pues sólo los dominará cuando haya asimilado que esas mismas cuestiones que pretendía poner en duda son presupuestos básicos de nuestro uso del lenguaje. ¿Pero acaso no podemos decir con total solvencia, al referirnos a algunos de los principales presupuestos de nuestro uso del lenguaje, que realmente “sabemos” cuáles son? Sin ir más lejos, en el siguiente fragmento de *Sobre la certeza* se alude de forma expresa al conocimiento de la existencia de los objetos físicos:

¿Hemos de decir que el conocimiento de que existen los objetos se produce muy pronto o muy tarde?<sup>51</sup>

Esta enigmática pregunta encierra dos usos del término “saber” o “conocimiento”. Por un lado, hallamos un uso muy extendido a nivel popular que atribuye a los niños el conocimiento de muchas cuestiones elementales –por ejemplo, que existen los objetos físicos–, y por otro lado, nos encontramos ante el uso filosófico –concretamente, mooreano– de la expresión que, debido a su complejidad, sólo se puede discutir cuando se posee un cierto grado de madurez: de ahí que Wittgenstein plantease si este conocimiento se adquiere “muy tarde”. Estos dos usos aparecen reflejados en la entrada que sigue a la anteriormente citada:

El niño que aprende a utilizar la palabra “árbol”. Alguien está delante de un árbol, junto a él, y dice: “¡Un árbol *precioso!*” Es evidente que en el juego de lenguaje no interviene duda alguna sobre la existencia del árbol. Pero, ¿puede decirse que el niño *sabe* que exis-

---

<sup>51</sup> SC, §479.

te un árbol? Por otra parte, es verdad que “saber algo” no entraña *pensar* en ello – pero, quien sabe algo, ¿no ha de ser capaz de dudar de ello? Y dudar quiere decir pensar<sup>52</sup>.

El hecho de que el niño e incluso el propio Moore se hallen junto a un árbol no les permite afirmar con propiedad que “saben” que dicho árbol existe, pues ninguno de ellos está en condiciones de ofrecer al menos una razón más segura que eso que dicen saber. La referencia a Moore se torna ya explícita en el fragmento que aparece justo a continuación:

Cuando oímos que Moore dice “*Sé* que eso es un árbol”, comprendemos, de repente, a los que afirman que tal cosa no está decidida en modo alguno.

La cuestión se presenta, de pronto, de un modo confuso y nada claro. Como si Moore hubiera proyectado una luz falsa sobre ella<sup>53</sup>.

Wittgenstein aplica el uso del verbo “saber” que exige una razón o justificación a la expresión “*Sé* que eso es un árbol”. Dicha expresión tendría sentido cuando se pudiera justificar con una razón. Por ejemplo, alguien podría decir: “*Sé* que eso es un árbol porque si bien al comienzo lo dudaba debido a la oscuridad de la noche, acabo de enfocar mi linterna en esa dirección y he podido confirmarlo”. Sin embargo, tanto Moore como Wittgenstein se refieren a circunstancias ordinarias en las que nada impide la clara percepción de un árbol que se halla junto a nosotros. En tal caso no se alude a circunstancia alguna que deje margen a la posibilidad de un error, de ahí que se trate de una certeza objetiva y no de algo que se sepa: ¿pues qué razón podríamos dar de ello que fuera más segura que la certeza de que se trata de un árbol? El problema es que, al usar Moore el verbo “saber”, los escépticos –es decir, aquellos que mantienen que no está en modo alguno decidido que se trate de un árbol– tienen derecho a exigir razones que avalen dicho conocimiento. Ese uso equivocado del verbo “saber” es la luz falsa que nos hace ver este problema de un modo confuso y nada claro: pues compromete a dar razones de algo que no se basa en razón alguna.

A tenor de lo dicho, cabe concluir que tanto el niño como el escéptico se forman “una imagen falsa de la duda”<sup>54</sup>. Huelga decir que la duda infantil es sumamente ingenua y superficial si es comparada con el calado filosófico de la duda escéptica. A pesar de todo, hay algo que tienen en común: ni la duda escéptica ni muchas dudas infantiles se sustentan en razones que les confieran sentido. Esto significa que las dudas escépticas no deben tratarse como dudas genuinas: al igual que ocurre con las dudas de los niños que cuestionan nuestras certezas objetivas, han de

<sup>52</sup> SC, §480.

<sup>53</sup> SC, §481.

<sup>54</sup> Cfr. SC, §249.

ser tratadas como meros comportamientos que, si bien se asemejan al comportamiento que mostramos al dudar, no se dan en las circunstancias apropiadas para considerarlos como dudas genuinas. En principio, cabría pensar que la actitud ante el niño tendría que ser ligeramente distinta de la actitud que se debería mostrar ante el escéptico. Como el niño todavía no ha asimilado nuestros juegos de lenguaje, hay que ayudarlo a aprenderlos: pues el logro de dicho objetivo pasa por aceptar incondicionalmente las certezas que anteriormente puso en duda. En cambio, el filósofo escéptico es un adulto que domina perfectamente nuestros juegos de lenguaje, por lo que no hay que enseñarle dichos juegos. Sin embargo, Wittgenstein señala:

A quien quisiera hacer observaciones contra proposiciones indudables se le podría contestar simplemente “¡Bah, no tienen sentido!”. Es decir, más que contestarle, habría que reprenderlo<sup>55</sup>.

Aunque sería absurdo enseñar al escéptico determinados juegos de lenguaje como si de un niño se tratara, la actitud hacia el escéptico pregonada por Wittgenstein es muy similar a la que el filósofo vienés propone para que el maestro haga frente a las dudas que un alumno podría plantear reiteradamente respecto a algunas certezas: “más que contestarle, habría que reprenderle (*zurechtweisen*)”. Cuando el alumno formulaba una duda que, al igual que la duda escéptica, ponía en cuestión nuestras certezas, el maestro ya consideraba que “ésta no es una pregunta en absoluto legítima”<sup>56</sup>. De hecho, se podría decir que las dudas escépticas pertenecen al tipo de dudas que el niño aprende a desechar o dejar a un margen a medida que va asimilando tanto juegos de lenguaje como certezas que resultan incompatibles con dichas dudas.

## 5. Aprender a creer

Que los niños asimilan muchas cosas con una rapidez extraordinaria es algo que los propios padres suelen manifestar frecuentemente cuando se expresan recurriendo a dichos populares del tipo “Los niños son como esponjas”. Este mismo dicho refleja también la creencia ampliamente extendida de que se trata de un proceso que aparentemente no exige esfuerzo alguno por parte de los niños: al fin y al cabo, se suele pensar, los niños no sólo son seres con una gran capacidad receptiva, sino que además se hallan inmersos en un medio lleno –cuando no saturado– de estímulos. El propio Wittgenstein parece hacerse eco de esta idea cuando señala que “El niño aprende al creer al adulto”<sup>57</sup>. Si nos ceñimos a esta observación, parece que al niño

<sup>55</sup> SC, §495.

<sup>56</sup> SC, §315.

<sup>57</sup> SC, §160.

le bastará con mantener una actitud pasiva de aceptación –denominada “creer”– hacia las enseñanzas del adulto para ir desarrollando progresivamente su sistema de referencia, es decir, el sistema en el que se articulan sus certezas objetivas. Sin embargo, este proceso no es tan sencillo, pues exige que el niño aprenda muchas habilidades que a menudo se pasan por alto. De ahí que, en mi opinión, sea necesario “aprender a creer”. De hecho, en *Sobre la certeza* podemos encontrar algunos párrafos de los que es posible extraer algunas habilidades que resulta necesario asimilar y desarrollar adecuadamente de cara a adquirir la capacidad de creer. Veamos las más importantes.

Para empezar, un niño debe distinguir qué narradores son fiables y cuáles no son fiables. Aparentemente se trata de una tarea sencilla. Los propios padres ya se encargan de advertir con frecuencia a los niños que los profesores y sobre todo ellos mismos son totalmente dignos de confianza, mientras que otras fuentes de información –por ejemplo, la televisión o los amigos y compañeros del niño– no merecen el mismo crédito. No obstante, Wittgenstein señala: “Un niño aprende que hay narradores fiables y no fiables mucho después de aprender los hechos que se le cuentan”<sup>58</sup>. Esta observación pretende llamar la atención sobre el hecho de que los narradores aparentemente fiables no siempre lo son, mientras que los no fiables pueden ser en ocasiones dignos de crédito. Cuando un niño de corta edad pregunta de dónde vienen los bebés, puede recurrir a los narradores más fiables –padres y profesores– para hallar una respuesta; mas es posible que no sean los padres o los profesores quienes le digan la verdad, sino sus propios amigos. Se puede decir que el niño debe aprender a buscar información: ahora bien, el criterio con el que cuenta para poder confirmar que la información recibida es correcta no es otro, como da a entender Wittgenstein, que contrastarla tiempo después con su propia experiencia y los juegos de lenguaje adquiridos. Al fin y al cabo, es posible también que los padres de un niño le proporcionen mucha información falsa debido a su escasa formación, así como también es posible que le ofrezcan una visión del mundo muy condicionada por una perspectiva determinada –por ejemplo, una perspectiva propia de una familia muy religiosa– que tal vez el niño no comparta con posterioridad.

La relativa fiabilidad de los narradores genera un nuevo problema para el niño, pues debe aprender a discernir cuándo los adultos le hablan en serio<sup>59</sup>. Ésta es una tarea sumamente compleja hasta para los propios adultos, pues en ocasiones podemos creer que alguien nos está hablando en serio cuando simplemente está ironizando. Ante esta dificultad, los niños deben aprender en qué consisten los roles de padre e hijo, maestro y alumno, etc., y confiar en que la información que recibe de ellos es, salvo en casos muy puntuales, digna de crédito. De no ser así, el niño se

---

<sup>58</sup> SC, §143.

<sup>59</sup> Cfr. SC, §106.

verá envuelto en una actitud escéptica que le dificultará sobremanera el aprendizaje de múltiples juegos de lenguaje.

En sintonía con lo que acabo de decir, el niño debe aprender a hacer frente a numerosas incongruencias entre distintas fuentes de información, su propia experiencia, etc., de ahí que la asimilación de un sistema tan complejo como el que contiene las certezas de un adulto sea una tarea ardua y compleja que conlleva numerosos ajustes y modificaciones. No en vano señala Wittgenstein que “se hace la luz poco a poco sobre el conjunto”<sup>60</sup>. Los numerosos reajustes del sistema de referencia del niño sirven también para ayudar a aclarar una importante observación de Wittgenstein. Según el pensador vienés, el sistema de referencia no es “más seguro de lo que pueda serlo una seguridad en su seno”<sup>61</sup>, lo cual implica que la vulneración de una certeza traiga consigo el colapso de todo el sistema<sup>62</sup>. Ahora bien, dicho colapso no puede ser provocado por la vulneración de cualquier certeza. Wittgenstein señala que hay determinadas certezas de las cuales sabemos qué prueba nos podría convencer de que estábamos en un error: por ejemplo, podría estar seguro del año en que ocurrió una batalla y averiguar después por medio de fuente fiable que estaba equivocado. En ese caso, añade Wittgenstein, podría cambiar de opinión sin que se colapsara el sistema<sup>63</sup>. Sin embargo, hay certezas que ninguna prueba podría cuestionar: pues si dejamos a un lado circunstancias anormales propias de la ciencia-ficción en las que nuestras certezas perderían su vigencia, ¿qué prueba podría convencerme, por ejemplo, de que no soy un ser humano? Como adultos y usuarios expertos del lenguaje, podemos distinguir claramente entre ambos tipos de certezas en la mayoría de los casos. Pero los niños ni son usuarios expertos del lenguaje, ni tienen un sistema de referencia tan consolidado como el nuestro. Mientras que los adultos podemos reconocer qué pruebas podrían hacernos abandonar una certeza basándonos en nuestro dominio de los distintos juegos de lenguaje, los niños sólo pueden ampararse parcialmente en dicho recurso. Pues aunque en un caso dado apelen al uso ordinario del lenguaje y a las costumbres de su comunidad lingüística para hacer frente al cuestionamiento de una determinada certeza, la autoridad o credibilidad de ciertas fuentes de información puede lograr con relativa facilidad que cierto testimonio sirva como prueba que convenza al niño de que hasta ese momento había estado equivocado al mantener dicha certeza.

Para arrojar luz sobre este asunto, es importante tener en cuenta que otro de los retos que debe afrontar el niño es el de aprender poco a poco a actuar de acuerdo con las creencias adquiridas<sup>64</sup>, ya que no se podrá decir que las ha adquirido a

---

<sup>60</sup> SC, §141.

<sup>61</sup> SC, §185.

<sup>62</sup> Cfr. SC, §§419, 490, 494.

<sup>63</sup> SC, §66.

<sup>64</sup> SC, §144.

menos que actúe en consonancia con ellas. En la mayoría de los casos se tratará de una tarea sencilla y pasiva, ya que el niño se limitará a hablar y actuar sin ser siquiera consciente de las creencias o certezas implícitas en su discurso y en sus acciones. No obstante, es posible que en ciertos casos no sepa cómo actuar en sintonía con su certeza. A modo de ejemplo, es posible que un niño vea en la televisión que un hombre se convierte repentinamente en un árbol: ante esta tesitura, puede aferrarse a su certeza de que los hombres no se convierten en árboles y concluir que lo que ha visto en televisión no era más que una mera ficción, pero también puede creer que se trata de una posibilidad que desconocía hasta la fecha y cuya explicación aún no le ha sido revelada.

Como vimos anteriormente, Wittgenstein mantiene que el niño “traga” (*schluckt*) consecuencias con lo que aprende<sup>65</sup>. Evidentemente, Wittgenstein usa el verbo “tragar” porque no se trata de consecuencias explícitas como las que se pudieran aprender al estudiar una serie de contenidos plasmados en un libro, sino que son inherentes a lo aprendido. En algunos casos “tragar” dichas consecuencias implícitas será tan sencillo como aprender determinadas palabras: así, tan pronto como el niño aprenda a usar el verbo “existir” será obvio para él que los objetos físicos existen, aunque nunca llegue a formular ni a escuchar siquiera dicha observación. Pero retomemos el caso planteado en el párrafo anterior: si el niño ve en televisión que un hombre se convierte repentinamente en un árbol, tal vez no repare en ese hecho porque está absorto en la película o los dibujos animados que está viendo, mas puede llegar a “tragar” la idea de que tal cosa es posible. En este caso se trataría de una consecuencia implícita que cobraría consistencia porque es muy probable que nadie le haya dicho nunca al niño de forma expresa que los hombres no se convierten en árboles. Por tanto, es posible que las creencias que el niño ha adquirido de forma implícita entren en conflicto sin que él mismo sea completamente consciente de ello. Al hilo de esto es importante señalar también que el amplio repertorio de eventos extraordinarios al que están hoy en día expuestos muchos niños –debido a la televisión, internet o los videojuegos– puede llevarles a “tragar” también, sobre todo a edades tempranas, la idea de que todo lo imaginable es posible. Así pues, deben aprender que no todo lo que se puede imaginar resulta posible. Huelga decir que esta exigencia no pasa en modo alguno por solucionar un complejo problema de larga tradición filosófica: simplemente basta con que los niños vayan aprendiendo progresivamente los juegos de lenguaje jugados por los adultos, ya que en dichos juegos se recoge qué es lo que determinada comunidad lingüística considera posible<sup>66</sup>.

Así pues, es fundamental que el niño aprenda también a buscar y a preguntar<sup>67</sup>: o lo que es lo mismo, debe aprender a discernir “lo que es preciso investigar y no

---

<sup>65</sup> SC, §143.

<sup>66</sup> Cfr. Z, §134.

<sup>67</sup> Cfr. SC, §315.

investigar”<sup>68</sup>. Esto quiere decir que el niño ha de aprender a abstenerse de poner en cuestión determinadas certezas: por ejemplo, la existencia de los objetos físicos. Sin embargo, no se trata de una tarea sencilla. Pues como hemos visto anteriormente, puede haber certezas procedentes de fuentes aparentemente fiables que sean cuestionadas al poco tiempo: esto ocurre, por ejemplo, cuando los padres cuentan a un hijo que un familiar fallecido se ha ido a vivir a determinada estrella que se vislumbra en la noche<sup>69</sup>.

Hay que tener presente que Wittgenstein maneja dos usos del término “creencia” en *Sobre la certeza*. Pues además de referirse a la creencia infundada que no es sino un sinónimo de “certeza”, reconoce también que en muchas ocasiones las creencias se apoyan en razones<sup>70</sup>. De ahí que afirme que así como el conocimiento debe apoyarse siempre en razones, no siempre es indispensable que poseamos razones con las que justificar una creencia<sup>71</sup>. Esta característica de la creencia aparece reflejada en el siguiente fragmento:

Pues, ¿está en mi poder creer lo que creo? ¿Y lo que creo con firmeza absoluta?<sup>72</sup>

El sentimiento de omnipotencia del que a menudo hacen gala los niños puede llevarles a dar por hecho que adquirir o deshacerse de tal o cual certeza es algo sujeto a su voluntad. Naturalmente, está en poder del niño creer determinadas cosas. Por ejemplo, puede esgrimir razones que justifiquen su creencia de que es el payaso A y no el payaso B quien está interrumpiendo continuamente con una bocina oculta el discurso del presentador del circo. Sin embargo, no depende de él creer que ambos payasos tienen sendos cuerpos: eso es algo que el niño cree con firmeza absoluta. En otras palabras, la creencia de que cada persona tiene un cuerpo es una certeza objetiva, ya que en este caso la posibilidad del error está lógicamente excluida. ¿Pues cómo podríamos caer en la cuenta de que hasta este momento habíamos cometido un grave error al presuponer que existen cuerpos humanos? Y lo que es aún más importante: aunque intentáramos desprendernos de la certeza de que tenemos un cuerpo, ¿seríamos capaces acaso de imaginar en qué consistiría actuar según la certeza de que no se tiene un cuerpo? ¿Acaso podríamos describir las consecuencias que tendría dicha variación en la práctica totalidad de nuestros juegos de lenguaje?

---

<sup>68</sup> SC, §472.

<sup>69</sup> El niño suele aceptar este tipo de relatos como certezas incuestionables porque los padres los tratan como tales certezas.

<sup>70</sup> No en vano mantiene que la creencia sin fundamentos se halla en el fundamento de la creencia bien fundamentada (SC, §253).

<sup>71</sup> Cfr. SC, §550.

<sup>72</sup> SC, §173.

## 6. Conclusiones

En cierto sentido, podemos decir que las notas que componen *Sobre la certeza* presentan una imagen devaluada del hombre. Pues a pesar de que Moore mantenía que sabemos muchas cosas con certeza, Wittgenstein asegura que no podemos saber nada con certeza, ya que el saber siempre está ligado a la posibilidad del error: de hecho, el juego de lenguaje del conocimiento es adquirido por el niño después de haber asimilado múltiples certezas y sólo cuando ha aprendido en qué casos es adecuado ofrecer razones. Además, el niño debe aceptar y asimilar muchas certezas y juegos de lenguaje sin que los propios adultos puedan explicarle por qué tenemos esas certezas y juegos de lenguaje y no otros. Y por si fuera poco, las dudas escépticas que pretendan cuestionar esas mismas certezas serían tan carentes de sentido, a pesar de su calado filosófico, como las que podría formular el escolar que pregunta insistentemente cómo puede saber que la Tierra existía antes de su nacimiento. Podríamos decir que el hombre, desde su misma infancia, debe aprender a darse por satisfecho con muchas cosas<sup>73</sup>. Para hacer frente a la dificultad que entraña no poner en cuestión tantas certezas y juegos infundados, tal vez fuera recomendable advertir al niño de los riesgos que conlleva formarse una imagen demasiado sofisticada del ser humano: me refiero a una imagen que presente al hombre como un ser tan evolucionado que parezca absurdo compararle en sentido alguno con un animal. Partiendo de esta imagen, al niño le resultaría difícil resistirse a la tentación de creer que el lenguaje debió surgir necesariamente de un razonamiento<sup>74</sup>. Del mismo modo, a muchos adultos les resulta difícil aceptar que el lenguaje no sea más que un mero refinamiento de una serie de reacciones elementales<sup>75</sup>.

En este punto me gustaría traer a colación una observación de Allan Janik, el cual señaló que, si bien Wittgenstein no estaba de acuerdo con las teorías y opiniones de Freud, sí es cierto que admiraba sus principios básicos en la práctica del psicoanálisis, especialmente los concernientes al modo en que estamos tentados a engañarnos cada vez que tratamos de entendernos a nosotros mismos; pero si había algo que Wittgenstein admirara en Freud, añade Janik, era cómo ayudaba a sus pacientes a resolver sus problemas a costa de que aceptaran una imagen muy devaluada de sí mismos<sup>76</sup>. De forma similar, es posible que resolviéramos muchos de nuestros problemas si ya siendo niños se nos transmitiera, de modo que pudiéramos entenderlo, que el ámbito de nuestras certezas objetivas es mucho más amplio de lo que pudiera parecer en un principio: o lo que es lo mismo, sería bueno asimilar lo antes posible que no son tantas las cosas que sabemos o de las cuales podemos dar

---

<sup>73</sup> SC, §344.

<sup>74</sup> Ver nota 22.

<sup>75</sup> Cfr. CV, §165.

<sup>76</sup> Janik (1989, p. 191).

razones. Sería bueno entender que, en múltiples aspectos elementales como la certeza absoluta e inefable de que los objetos físicos existen, nuestra conducta cotidiana es tan espontánea e irracional como la de muchos animales. Sin duda alguna fomentaríamos la capacidad de observación de los niños si les repitiéramos el precepto de Wittgenstein: “¡No pienses, sino mira!”<sup>77</sup>. De este modo podrían comenzar a familiarizarse con los límites con que se encuentra la actitud racionalista a ultranza que tan profundamente caracteriza a la sociedad en la que se educan: en su lugar, podrían comenzar a observar que en todas y cada una de nuestras acciones se hallan implícitas múltiples certezas cuya manifestación es tan espontánea y ajena a cualquier tipo de reflexión como la manifestación que de muchas de esas certezas podemos hallar en los propios animales.

### Referencias bibliográficas

- DRURY, M. (1989): “Algunas notas sobre conversaciones con Wittgenstein”, en R. Rhees (comp.), *Recuerdos de Wittgenstein*, México, FCE, pp. 140-168.
- GLOCK, H.-J. (1996): *Wittgenstein-Lexikon*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- JANIK, A. (1989): *Style, Politics and the Future of Philosophy*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- KOBER, M. (1993): *Gewißheit als Norm. Wittgensteins Erkenntnistheoretische Untersuchungen in Über Gewißheit*, Berlin & New York, Walter de Gruyter.
- MOORE, G. E. (1983): *Defensa del sentido común y otros ensayos*, Barcelona, Orbis.
- MOYAL-SHARROCK, D. (ed.) (2003): *The Third Wittgenstein. The Post-Investigations Works*, Hampshire, Ashgate.
- RHEES, R. (2003): *Wittgenstein's On Certainty. There - Like Our Life*, Malden and Oxford, Blackwell.
- TER-HARK, M. (2003): “‘Patterns of life’: A Third Wittgenstein Concept”, en D. Moyal-Sharrock (ed.), *The Third Wittgenstein. The Post-Investigations Works*, Hampshire, Ashgate, pp. 125-144.
- WITTGENSTEIN, L. (1985): *Zettel*, México, UNAM. (Z en el texto).
- WITTGENSTEIN, L. (1988): *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica. (IF en el texto).
- WITTGENSTEIN, L. (1993): *Los cuadernos azul y marrón*, Madrid, Tecnos. (CAM en el texto).
- WITTGENSTEIN, L. (1994): *Tractatus logico-philosophicus*, Barcelona, Altaya. (TLP en el texto).

---

<sup>77</sup> IF, §66.

WITTGENSTEIN, L. (1996): *Aforismos. Cultura y valor*, Madrid, Espasa Calpe. (CV en el texto).

WITTGENSTEIN, L. (1997): *Sobre la certeza*, Barcelona, Gedisa. (SC en el texto).

José María Ariso  
Institut für Philosophie  
Universität Kassel  
ariso@uni-kassel.de