

Ricardo Gutiérrez Aguilar (ed.)

Predicar con el ejemplo

Ser y deber (de) ser en lo público

edicions bellaterra

© por la coordinación Ricardo Gutiérrez Aguilar, 2019

© de cada capítulo corresponde a su autor, 2019

© Edicions Bellaterra, S.L., 2019
Navas de Tolosa, 289 bis. 08026 Barcelona
www.ed-bellaterra.com

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legalmente previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del *copyright*. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, <http://www.cedro.org>) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Impreso en España
Printed in Spain

ISBN: 978-84-7290-912-0

Impreso por Romanyà Valls. Capellades (Barcelona)

Prólogo 11
Javier Gomá Lanzón

PRIMERA PARTE
NORMATIVIDAD

1. La normatividad y lo mental 19
Ángel García Rodríguez

2. El culpar y sus condiciones de justificación 37
M. Isabel Holgado

3. El sentimiento de lo mejor 49
Aurelio Arteta Aísa

4. Aristóteles sobre progreso moral y el ejemplar virtuoso 75
Jennifer J. Rothschild

5. La construcción del ejemplar. Linda Zagzebski, imitación
y admiración 101
Ricardo Gutiérrez Aguilar

1. La normatividad y lo mental¹

Ángel García Rodríguez
Universidad de Murcia (UMU)

I

Lo ejemplar en sentido moral o estético, sea persona, conducta u objeto, es digno de ser imitado o repetido en otras ocasiones. Así, persona, conducta y objeto son un ejemplo, un modelo a seguir. Que lo ejemplar sea digno de ser imitado o repetido implica que, como ejemplo o modelo a seguir, ha de prescribir qué repeticiones casan con él; en otras palabras, qué otras personas, conductas u objetos pertenecen al mismo tipo que el modelo. Podríamos referirnos a esto como la normatividad del ejemplo *qua* ejemplar.

Además, puede haber personas, conductas u objetos que sean ejemplos en el sentido de prescribir que otras instancias casan o no con ellos, sin ser personas, conductas u objetos ejemplares. Es decir, dichas personas, conductas u objetos serían malos ejemplos —morales, estéticos, o de otro tipo—, y por tanto no serían valorados positivamente como dignos de imitación. Así, a veces se dice «No se os ocurra hacer esto», donde «esto» refiere a una conducta que, usada como ejemplo, prescribe que otras instancias casan o no con ella, al tiempo que se establece que no es digna de ser repetida o imitada.

Ha de distinguirse, pues, la normatividad del ejemplo *qua* ejemplar, por una parte, de lo que podría denominarse la normatividad

1. La redacción de este texto ha formado parte del proyecto de investigación «Autoconocimiento, expresión y transparencia», financiado por el MINECO (FFI2012-38908-C02-02). El autor agradece los comentarios de José Ardid a la penúltima versión.

del ejemplo *simpliciter*, por otra. La primera normatividad podría ser calificada de *valorativa*, por cuanto el ejemplo es valorado positivamente como digno de ser imitado o repetido. La segunda normatividad podría calificarse de *categorial*, por cuanto el ejemplo prescribe que otras instancias pertenecen o no al mismo tipo. La normatividad *valorativa* implica la *categorial*, pues lo ejemplar prescribe que repeticiones casan o no con el modelo. Pero la normatividad *categorial* no implica la *valorativa*, como muestra la existencia de malos ejemplos.

El hilo conductor de este texto es el estudio de la normatividad *categorial*, sin entrar en cuestiones *valorativas*. Pero ello se hará poniendo el foco en contextos como la instrucción en habilidades, donde se usan ejemplos que, por la naturaleza misma del contexto, han de ser repetidos o imitados, por su valor moral, estético, o de otro tipo. Por la naturaleza misma del contexto, ya que la instrucción —exitosa— en habilidades requiere la imitación o repetición del ejemplo. Así pues, lo que se está proponiendo es dar por supuesto desde el principio el carácter valioso de los ejemplos en la instrucción en habilidades, y fijar la atención en el fenómeno de la normatividad *categorial per se*, con el fin de clarificarla.

Un aspecto en particular centrará la atención de la discusión: ¿cómo ha de entenderse la intención en el uso de un ejemplo, o la comprensión de la fuerza normativa del mismo? Es claro que intención y comprensión son fenómenos mentales, ¿pero cómo han de entenderse dichos fenómenos mentales? La respuesta a la pregunta se escenifica como un debate entre dos alternativas, el *mecanicismo* y el *expresivismo*; y se defiende que la segunda es la respuesta adecuada.

II

La instrucción en habilidades puede ser más o menos formal, según tenga lugar en ámbitos académicos como la escuela y similares, o en ámbitos extra-académicos como el propio hogar o la calle. Lo típico de las situaciones anteriores, casos de auto-instrucción aparte, es la existencia de una relación asimétrica entre uno o varios sujetos que poseen una habilidad —el o los maestros— y uno o varios sujetos

que buscan adquirirla —el o los alumnos—. Además, es típico que el maestro trate de impartir la habilidad en cuestión mediante ejemplos, que el alumno ha de imitar, con el fin de adquirir la habilidad.

La idea de imitación invocada aquí puede dar pie a algunas perplejidades; entre ellas, la siguiente. Por una parte, la capacidad de imitación no es exclusivamente humana, y animales de todo tipo la poseen: por poner un caso, los loros son capaces de imitar vocalizaciones humanas. Por otra parte, resulta intuitivo pensar que la instrucción en habilidades entre sujetos humanos tiene un carácter distintivo, que explicaría por qué, siguiendo con el mismo caso, a los loros no se les puede enseñar a insultar o piroppear en sentido estricto. La solución a esta perplejidad consiste en reconocer que un ejemplo puede ser imitado como vocalización —lo que hace el loro— y como acto de habla pleno, al insultar o piroppear —algo que el loro no puede o no sabe hacer—. La solución es elegante, pero fácilmente puede provocar una perplejidad adicional: si como el caso del loro muestra, un ejemplo usado en el proceso de instrucción en habilidades puede ser tomado en más de un sentido —v.g., como vocalización o como insulto—, urge establecer cómo se determina cuál es el sentido relevante para caracterizar adecuadamente la imitación, y por consiguiente la función normativa de los ejemplos durante la instrucción en habilidades. En otras palabras: dado que un ejemplo usado en el proceso de instrucción en habilidades pertenece a varios tipos, ¿existe una manera no arbitraria o *ad hoc* de establecer cuál es el tipo relevante que prescribe qué repeticiones casan o no con él? Para los efectos de este texto, podemos referirnos a esto como el problema de la normatividad categorial de los ejemplos.

Profundizando en el análisis, la perplejidad surge porque los ejemplos usados en la instrucción en habilidades parecen ser inherentemente ambiguos, al ser susceptibles de pertenecer a tipos distintos, lo cual amenaza la idea misma de que hay maneras correctas e incorrectas de imitar el ejemplo durante el proceso de instrucción. Según parece, dada la ambigüedad inherente al ejemplo, cualquier imitación de este será correcta, en algún sentido; con lo que se desvanece la idea misma de que el ejemplo prescribe, de algunas repeticiones, que casan o no con él.

Podría pensarse que la respuesta al problema de la normatividad categorial de los ejemplos radica en el recurso a un elemento

añadido al propio ejemplo; a saber, la intención del maestro. La idea principal es que el maestro usa el ejemplo con una intención determinada, y que el ejemplo más la intención determinan el tipo único que prescribe la corrección o incorrección en la imitación. Según esto, la imitación del alumno es correcta en la medida en que capta la intención con la que el maestro usa el ejemplo durante la instrucción, e incorrecta en la medida en que no lo hace. En el caso del loro, este no puede captar la intención de insultar o piropear en el uso del ejemplo, por lo que no cabe decir que esté insultando o piropeando, al imitar el ejemplo. Más aun, así como el ejemplo por sí solo puede entenderse de maneras distintas, según pertenezca a un tipo u otro, la intención del maestro, en cambio, está plenamente determinada desde el principio, con lo que promete contener la solución al problema de la normatividad categorial de los ejemplos.

La propuesta es sugerente, pero ¿cómo ha de concebirse la intención del maestro? Parece trivial afirmar que tener una determinada intención durante el proceso de instrucción es un estado mental; y del mismo modo, parece trivial que la instrucción exitosa requiere la captación o comprensión de dicho estado mental por parte del alumno. Pero esto no es suficientemente informativo, pues la pregunta original se convierte ahora en la siguiente: ¿cómo ha de concebirse la intención del maestro *qua* estado o fenómeno mental?

Dado nuestro inveterado dualismo, es tentador concebir la intención como un elemento de naturaleza *sui generis* que acompaña el proceso de instrucción. Así, resulta tentador razonar del siguiente modo: el proceso de instrucción incluye una serie de elementos, como las palabras y los gestos del maestro, cuya naturaleza nos es familiar; pero tiene que haber algo más, una intención que acompañe todo eso, so pena de caer en la ambigüedad y la indeterminación señaladas. El problema es que cuando se caracteriza la intención del maestro de este modo se corre el peligro de dotarla de un aura mágica, pues se piensa que no es ninguno de los elementos familiares a los que podemos apuntar durante la instrucción, y sin embargo ha de estar presente acompañándolos. Sin embargo, la intención del maestro durante el proceso de instrucción es cualquier cosa menos un elemento mágico: al fin y al cabo, es perfecta y fácilmente captable y de hecho es captada por el alumno de manera habitual. Luego, a la hora de concebir la intención del maestro *qua* fenómeno mental

ha de evitarse caer en la magia subyacente a una visión dualista de aquella.

En ese caso, una alternativa sensata sería concebir la intención presente en el proceso de instrucción como un aspecto más de dicha instrucción. Como ya se ha señalado, el proceso de instrucción incluye ejemplos, así como las palabras y los gestos que constituyen la explicación del maestro. Lo que puede añadirse ahora es que los ejemplos usados por el maestro, más la explicación que los acompaña, son empleados con una determinada intención. Pero según la propuesta actual, la intención no sería un ítem adicional, junto con las palabras, los gestos y los ejemplos, sino la forma particular en la que el maestro se sirve de palabras, gestos y ejemplos durante el proceso de instrucción. Contra lo que pudiera parecer dado nuestro inveterado dualismo, nada de esto implica renunciar a la idea de que la intención del maestro tiene naturaleza mental, aunque sí implica rechazar una visión dualista de lo mental, y por consiguiente de la intención del maestro.

Se puede clarificar la noción de forma con la que se ha glosado la intención del maestro del modo siguiente. Hay unas prácticas establecidas de antemano en las que participa el maestro, que este trata de inculcar en el alumno durante el proceso de instrucción. El ejemplo usado por el maestro es de hecho una instancia de alguna de esas prácticas, y la repetición o imitación del ejemplo sirve para introducir al alumno en ellas. Por lo tanto, para que la instrucción tenga éxito es crucial conectar el ejemplo con las prácticas, y la intención del maestro puede concebirse justamente como esa conexión. El maestro está familiarizado con la conexión, por su condición de maestro, y trata de impartírsela al alumno, tal y como se ha indicado. A su vez, el alumno capta la intención del maestro cuando comprende que el ejemplo usado —acompañado de palabras y gestos— es una instancia de una práctica determinada, en vez de otras. Y muestra dicha comprensión cuando es capaz de producir él solo, de manera sistemática, nuevas instancias de la misma práctica. Lo importante ahora es que nada de esto implica concebir la intención del maestro como un elemento añadido a la instrucción, en la medida en que el mismo proceder del maestro durante la instrucción exhibe su intención, entendida como una relación entre la instancia que es el ejemplo y la práctica de la que es instancia.

Una ventaja —o dos— de esta concepción de la intención del maestro es que ofrece, sin recurrir a la magia, una solución a la perplejidad que se ha denominado el problema de la normatividad categorial de los ejemplos. Como se ha visto, la perplejidad surge porque los ejemplos usados en la instrucción en habilidades parecen ser inherentemente ambiguos, con lo que cualquier imitación del ejemplo será correcta, en algún sentido; lo cual es una amenaza para la idea misma de que el ejemplo prescribe las repeticiones que casan o no con él. Ahora bien, el origen de la perplejidad está en no apreciar que el uso que el maestro hace del ejemplo durante el proceso de instrucción exhibe una intención particular; o de otro modo, exhibe que el ejemplo es una instancia de una práctica y no otras. En ese caso, aunque considerado en abstracto un ejemplo puede pertenecer a distintos tipos, en una situación concreta de instrucción pertenece a un solo tipo, dada la forma en la que el maestro al usarlo exhibe su intención, y por lo tanto la práctica involucrada. La perplejidad respecto a la normatividad categorial de los ejemplos aparece, pues, al separar el ejemplo de la práctica determinada de la que es una instancia; mientras que en realidad el ejemplo se usa con una intención determinada, es decir, como instancia de una práctica y no otras.

Por supuesto, nada de esto garantiza que la instrucción sea exitosa: el maestro puede carecer de la competencia para transmitir la práctica al alumno, por la razón que sea; o al alumno puede faltarle la capacidad para servirse de la competencia del maestro. Pero cuando la instrucción tiene éxito, como indudablemente sucede a veces, la clave no está en la captación de la intención del maestro, concebida como un ítem adicional al mismo ejemplo —junto con las palabras o los gestos explicativos—, sino en la captación de dicha intención, tal como se exhibe en el uso que se hace de los ejemplos —más las palabras y los gestos explicativos— durante el proceso de instrucción.

A modo de conclusión, la discusión anterior puede resumirse diciendo que el problema de la normatividad categorial de los ejemplos es una perplejidad producida por una mala comprensión de la instrucción en habilidades, y de la función normativa de los ejemplos en la misma. Más en concreto, es una mala comprensión derivada de no prestar atención, o no reconocer, que la instrucción en habilidades es una instrucción en prácticas ya establecidas con las que

el maestro está familiarizado; que en una situación concreta de instrucción un ejemplo es una instancia de una práctica determinada, y no otras; o que en una situación concreta de instrucción no hay una brecha genuina entre el ejemplo y la práctica a la que pertenece aquel, brecha que deba ser rellenada con un elemento adicional, a saber la intención del maestro, para así salvar la función normativa del ejemplo en el proceso de instrucción.

III

El análisis precedente de la función normativa de los ejemplos podría verse como una aplicación parcial de lo que dice Wittgenstein sobre la normatividad en sus *Investigaciones filosóficas* (1953). Parcial, porque la discusión wittgensteiniana es muy rica, en consonancia con las muchas perplejidades que plantea el asunto, y el análisis precedente no pretende emular o reproducir esa riqueza. Parte de esta, y del interés de Wittgenstein en el asunto, deriva de la conexión entre la normatividad y nuestra concepción de lo mental. En la sección precedente la conexión ha aparecido como una perplejidad acerca de la naturaleza mental de la intención durante la instrucción en habilidades. A partir de la sección 138 de las *Investigaciones*, se plantea y discute una perplejidad paralela sobre la naturaleza de la comprensión lingüística: ¿en qué sentido la comprensión del significado de un término determina cómo ha de usarse dicho término en el futuro? ¿En qué sentido determina que algunos usos futuros del término son correctos, y otros incorrectos? La respuesta de Wittgenstein consiste en desenmarañar lo que subyace a tal perplejidad; en parte, la naturaleza de la comprensión y del significado, entendidos como fenómenos de naturaleza mental.

En la abundante literatura secundaria sobre el tema, algunos estudiosos de Wittgenstein han reparado en este asunto, como ponen de manifiesto las siguientes citas:

Hay tres errores sobre la comprensión desvelados [por Wittgenstein]: (a) que la comprensión es un estado interno del cual fluyen las manifestaciones conductuales de la comprensión; (b) que seguir una regla con comprensión es el proceso mental especial de ser guiado por la

regla o de derivar la conducta requerida de la regla; y (c) que la comprensión súbita es un evento mental especial. Pero la comprensión se parece más a una habilidad (Hacker, 1996, p. 127).

Lo que apreciamos gradualmente es que nos hemos formado una idea que atribuye al fenómeno de la comprensión una forma (o una gramática) —a saber, la forma de un estado interno— mientras que la verdadera forma del fenómeno, tal como nos revela la gramática del concepto, es mucho más compleja y totalmente diferente. [...] El concepto de regla está esencialmente ligado a la idea de participación en una práctica de uso, y no a los procesos psicológicos típicos que acompañan el seguir una regla (McGinn, 1997, pp. 97 y 106).

Wittgenstein no se opone al supuesto de que lo que se adquiere al comprender la regla de una serie —el equipamiento mental existente en ese momento— sea suficiente para determinar qué es lo que se ha de escribir cuando se llega a un punto posterior en el desarrollo de la serie. Solo objeta si recurrimos a lo mitológico, y pensamos en ese equipamiento mental simultáneo como una configuración en el misterioso medio mental (McDowell, 2009, p. 94).

Como interpretaciones de Wittgenstein, y diferencias estilísticas aparte, estas citas parecen converger: la normatividad no se explica por la existencia de un estado, proceso o evento mental especial (Hacker); ni se explica por la existencia de un estado interno (McGinn); ni tampoco por la existencia de algo que tenga lugar en un misterioso —por oculto— medio mental (McDowell). Las diferencias son sutiles pero los tres autores comparten que la corrección en el seguimiento de reglas —lingüísticas o matemáticas, los casos favoritos de Wittgenstein— depende de una comprensión adecuada de la regla, o de lo que la regla prescribe; mientras que nos advierten del riesgo de malinterpretar la conexión entre normatividad y comprensión, si se concibe esta como un fenómeno mental especial, interno o misterioso. Así pues, no está en entredicho que la comprensión involucrada en el seguimiento de reglas sea un fenómeno mental; más bien, lo que se discute es la naturaleza de la comprensión *qua* fenómeno mental.

En relación con esto, algunas de las ideas empleadas en el análisis de la función normativa de los ejemplos en la sección anterior pueden ayudar a complementar las caracterizaciones negativas —la

comprensión no es un fenómeno especial, interno o misterioso— y positivas —la comprensión es algo parecido a una habilidad— de las citas anteriores. Pues del mismo modo que la intención del maestro al usar un ejemplo en la instrucción en habilidades no es un elemento añadido al ejemplo, sino la forma en que se hace uso del ejemplo para exhibir la práctica correspondiente; así la comprensión por parte del alumno de la fuerza normativa del ejemplo no es un ítem añadido a la repetición o imitación del ejemplo, sino la forma en la que se imita el ejemplo, exhibiendo adecuación a la práctica correspondiente. Los autores citados hablan de reglas —lingüísticas o matemáticas—, y del seguimiento de reglas, en vez de hablar de ejemplos, y de su función normativa; pero estas diferencias no son relevantes, pues los ejemplos son concreciones de reglas, y ambos tienen fuerza normativa, en el sentido de prescribir qué conductas posteriores son correctas o incorrectas. Por lo tanto, una concepción como la anterior de la fuerza normativa de los ejemplos es también una concepción de la comprensión involucrada en el seguimiento de reglas —lingüísticas o matemáticas.

Más aún, es la concepción que puede encontrarse en las *Investigaciones filosóficas*. Según esto, Wittgenstein nos estaría previniendo contra una concepción de la normatividad según la cual la actuación correcta —en el seguimiento de reglas— deriva de la comprensión de la regla, o de lo que la regla prescribe, entendida dicha comprensión como un ítem añadido a la misma actuación. Y en su lugar, nos estaría proponiendo concebir la comprensión involucrada en el seguimiento de reglas como la forma en la que se sigue la regla, al exhibir la adecuación a la práctica correspondiente. Aceptar la concepción de la comprensión contra la que nos previene Wittgenstein traería consigo una determinada visión de lo mental; en los términos empleados por los autores citados anteriormente, una visión de lo mental como un ámbito especial, interno o misterioso. Pero esto es un residuo de nuestro inveterado dualismo; en modo alguno una visión de lo mental, y por consiguiente de la comprensión involucrada en la normatividad, a la que estemos obligados por falta de una alternativa mejor. De hecho, la alternativa que nos propone Wittgenstein es más sensata, y permite explicar por qué es tan común detectar fácilmente cuándo alguien —por ejemplo, un alumno en un proceso de instrucción— ha comprendido lo que ha de hacer —bien

al usar un término lingüístico, bien al desarrollar una serie matemática—. Es tan fácil como observar su actuación, en lugar de acceder —quién sabe cómo— a un ámbito especial, interno o misterioso; es decir, tan fácil como observar si su actuación exhibe adecuación a la práctica correspondiente.

IV

Lo anterior sirve para explicar por qué la comprensión involucrada en el seguimiento de reglas no ha de concebirse como un ítem separado en un medio especial, interno o misterioso, y por qué dicha comprensión es más bien una habilidad. Wittgenstein apoya estas conclusiones mediante el análisis de afirmaciones del tipo «Ahora lo entiendo», «Ahora puedo continuar» o «Ahora sé seguir», dichas por alguien que comprende —quizá súbitamente— la fuerza normativa de un ejemplo —en un proceso de instrucción—, o la actuación prescrita por una regla —lingüística o matemática—. Así, en *Investigaciones filosóficas* §180 puede leerse lo siguiente:

Así se usan estas palabras. Sería en este último caso, por ejemplo, enteramente descaminado llamar a las palabras una «descripción de un estado mental». —Más bien se las podría llamar una «señal»; y juzgar si fue correctamente aplicada por lo que él hizo a continuación (Wittgenstein, 1988 [1953], p. 183).

El contexto de la cita deja claro que Wittgenstein está contraponiendo dos ideas: la idea de que afirmaciones del tipo «Ahora lo entiendo» o «Ahora sé seguir», dichas por alguien que comprende, son descripciones de un estado mental suyo, y la idea de que dichas afirmaciones son señales. Más aún, la cita deja claro que Wittgenstein se decanta por lo segundo. El objetivo del contraste entre ambas ideas no es negar que la comprensión sea un fenómeno mental, sino negar que sea un ítem distinto de la actuación del sujeto al exhibir adecuación a una práctica. Pues si el fenómeno mental de la comprensión fuera un ítem separado de la actuación misma, entonces afirmaciones del tipo «Ahora lo entiendo» o «Ahora sé seguir», dichas por alguien que comprende, serían verdaderas en la medida en que des-

cribieran dicho ítem. Pero en realidad esas afirmaciones no parecen cumplir tal función descriptiva, pues son verdaderas en la medida en que, por así decirlo, anuncian una determinada actuación futura por parte del sujeto en cuestión, a saber una actuación que exhibe adecuación a la práctica correspondiente. Dicho de otro modo, afirmaciones del tipo «Ahora lo entiendo» o «Ahora sé seguir», dichas por alguien que comprende, son verdaderas porque encajan dentro de un patrón de actuación, a saber, la actuación propia de un sujeto que comprende la fuerza normativa de un ejemplo —en un proceso de instrucción—, o la actuación prescrita por una regla —lingüística o matemática—. Ahora bien, si la función semántica de dichas afirmaciones no consiste en describir un ítem añadido a la propia actuación del sujeto que comprende, entonces la comprensión involucrada en la normatividad no es un ítem separado en un medio especial, interno o misterioso.

Podemos servirnos de la etiqueta «expresión no relacional» para glosar la noción de señal usada por Wittgenstein. A menudo se dice, y se acepta como trivialmente verdadero, que la conducta lingüística y no lingüística de un sujeto expresa su vida interior, su vida mental. Al hablar así se suele dar por sentada una noción relacional de expresión, que conecta dos ítems separados: lo mental, por una parte, y la conducta —expresiva—, por otra. Esta noción relacional casa con la idea de que cuando la conducta expresiva es lingüística, como en el caso de las afirmaciones psicológicas en primera persona, su función semántica es describir lo mental, concebido aquí como un ámbito separado. Ciertamente, una noción relacional de expresión puede resultar atractiva, al preservar la idea de descripción, que en sí misma parece inocua; pero ese atractivo se ve rápidamente mermado cuando el ámbito mental resulta ser algo especial, *qua* interno, y por ello oculto y misterioso. Por lo tanto, es importante señalar que ni la noción relacional de expresión, ni la idea de descripción asociada a ella, son obligatorias. Pues tenemos a nuestra disposición una noción no relacional de expresión; es decir, una noción según la cual no hay dos ítems separados conectados entre sí, sino un único ítem —la conducta expresiva— que exhibe, sin describir, la vida mental del sujeto. Es un único ítem porque la conducta expresiva es, justamente por ser expresiva, conducta mental; intrínsecamente, si se quiere. Lo mental no es, pues, un ámbito separado, con lo que la

idea de un ámbito especial, *qua* interno, y por ello oculto y misterioso, se desvanece.

Quizá se piense que una noción no relacional de expresión cambia un misterio por otro; pues, ¿cómo puede la conducta ser intrínsecamente mental? Cualquier conducta genuinamente expresiva de un estado mental *M* dado tiene una posible contrapartida que no es genuinamente expresiva de *M*; por ejemplo, en los casos de engaño. Con lo que si la primera es conducta mental no parece que pueda serlo intrínsecamente. No lo parece, porque dada la similitud entre la conducta genuinamente expresiva (*de M*) y su posible contrapartida, y dado que la segunda no es conducta genuinamente expresiva (*de M*), entonces la primera no puede ser intrínsecamente mental—aunque se acepte que es conducta expresiva y por lo tanto mental—. En vez de ser intrínsecamente mental, se concluye que ha de ser mental por su relación con un ítem adicional. Pero este modo de argumentar confunde una incapacidad epistémica con una diferencia ontológica. Lo confunde, porque de la incapacidad para establecer una diferencia entre dos conductas aparentemente similares, una que genuinamente expresa *M* y la otra que no, no se sigue que sean el mismo tipo de conducta. Basta pensar en alguien que sea capaz de establecer la diferencia entre ambas conductas para reconocer que no eran del mismo tipo, con lo que su parecido no implica que la conducta genuinamente expresiva (*de M*) no sea intrínsecamente mental.

Una noción no relacional de expresión, como la defendida aquí, sirve para glosar el análisis wittgensteiniano de las afirmaciones «Ahora lo entiendo» o «Ahora sé seguir», dichas por alguien que comprende. Pues podría decirse que, al igual que el resto de su actuación, dichas afirmaciones en primera persona expresan la comprensión del sujeto, al exhibir adecuación a la práctica—por ejemplo, lingüística o matemática— en cuestión. En ese sentido, como se ha dicho antes, las afirmaciones en primera persona encajan en un patrón de actuación, junto con el resto de la conducta expresiva del sujeto—léase, conducta que exhibe comprensión de la fuerza normativa de un ejemplo o una regla—. Las afirmaciones en primera persona son, en este sentido, elementos de un patrón de conducta expresiva, y por consiguiente, más conducta expresiva. Nada de esto requiere una noción relacional de expresión, ni la idea de descrip-

ción, con lo que se evita pensar en la comprensión involucrada en la normatividad como un ítem distinto de la propia actuación, y con ello concebirla como un fenómeno propio de un medio especial, interno o misterioso.

Es posible —cómo no— que alguien diga «Ahora lo entiendo», «Ahora puedo continuar» o «Ahora sé seguir» sin comprender la fuerza normativa del ejemplo o la regla, bien porque desee engañar, bien porque yerre de buena fe al decirlo. Pero esta situación no plantea un problema al análisis proporcionado aquí. Pues cuando resulta ser falso que el sujeto comprende, lo que sucede es que las afirmaciones en primera persona no encajan en el patrón de actuación del sujeto —a saber, un patrón que resulta no exhibir adecuación a la práctica correspondiente—. Es por ello por lo que se corrige la conducta del sujeto, diciéndole «No, no lo entiendes; se hace así», mientras se le muestra —nuevamente— el patrón de actuación correcto. Desde luego, no se corrige la conducta del sujeto diciéndole «No describes correctamente tu estado mental», como habría de hacerse si las afirmaciones en primera persona fueran auténticas descripciones de un ámbito —mental— independiente. Podría aducirse que se corrige al sujeto de ese modo, no porque no esté describiendo un estado mental suyo —de creencia—, sino porque la creencia en cuestión es falsa. Pero en la medida en que la corrección puede ser explicada en los términos no relacionales sugeridos, la idea de descripción de un estado mental propio se vuelve superflua, contra los intereses de la noción relacional de expresión.

Por lo tanto, ni siquiera la existencia de errores en el uso de afirmaciones del tipo «Ahora lo entiendo» o «Ahora sé seguir» hace atractiva una concepción de la comprensión involucrada en la normatividad como un ítem separado de la actuación del sujeto, en un medio especial, interno o misterioso; un ítem que es descrito por las afirmaciones en primera persona. Al final, lo que queda es que la comprensión involucrada en la normatividad es un patrón de actuación extendido en el tiempo; un patrón instanciado en las actuaciones del sujeto en momentos concretos de ese lapso temporal. En este sentido, la comprensión involucrada en la normatividad es *qua* fenómeno mental una habilidad, no un fenómeno *sui generis* en un medio especial, interno o misterioso.

Cuando se concibe la intención del maestro durante la instrucción, o la comprensión del alumno, como ítems añadidos a sus respectivas actuaciones, se cede ante un paradigma tentador, pero erróneo: a saber, una visión mecanicista de lo mental. Es tentador porque, dados los impresionantes frutos que una visión mecanicista del mundo natural ha dado en el avance de la ciencia a lo largo de los siglos, si se concibe lo mental como parte del mundo natural, no parece haber una alternativa real a dicho paradigma. Pero se trata de un paradigma erróneo, porque la analogía mecanicista no funciona.

Wittgenstein lo explica así en *Investigaciones filosóficas* §149 (Wittgenstein, 1988 [1953], pp. 149-151). En cualquier mecanismo se puede distinguir claramente entre la disposición interna de las piezas y el funcionamiento del mecanismo. En este sentido, existe un criterio independiente para hablar de los estados del mecanismo, distinto de su funcionamiento. Es la existencia de este criterio independiente lo que da cuenta, por ejemplo, de que podamos corregir la disposición interna de las piezas del mecanismo para mejorar el funcionamiento, incluso antes de observar el funcionamiento defectuoso del sistema. Sin embargo, según Wittgenstein, carecemos de un criterio independiente tal en el caso de lo mental. Pues el único criterio de que un sujeto, pongamos por caso, comprende lo que prescribe una regla o tiene una intención al usar un ejemplo es, como se ha indicado ya, su actuación concreta durante un lapso temporal. Podríamos pensar que hay un criterio independiente, y consecuentemente empeñarnos en encontrarlo, quizás en una descripción adecuada —en el nivel apropiado— del sistema nervioso. Pero si tal descripción no coincidiera perfectamente con la actuación del sujeto, no serviría como criterio de dichos fenómenos mentales; y si coincidiera perfectamente con la actuación del sujeto no serviría como criterio independiente. Por lo tanto, no es acertado pensar en estos fenómenos mentales, por analogía con los estados internos de un mecanismo, como elementos separados de la actuación del sujeto; con lo que la visión mecanicista de lo mental se desmorona.

El origen de la tentación mecanicista se halla, según Wittgenstein, en una mala comprensión de la idea, en sí misma inocua, de que tener una intención al usar un ejemplo, o comprender lo que prescri-

be una regla, son disposiciones a actuar de determinada manera. La idea inocua es que la intención o la comprensión se exhiben en la forma de actuar, mostrando adecuación a la práctica correspondiente; es decir, que la intención o la comprensión son patrones de actuación extendidos en el tiempo. La mala comprensión consiste en convertir los patrones de actuación en algo efectivamente presente —en algún lugar— *en un momento dado*, en vez de aceptar *prima facie* su existencia a lo largo del tiempo. Lo mental, entendido como algo efectivamente presente —en algún lugar— en un momento dado, se convierte en una mera sombra de la actuación extendida a lo largo del tiempo, y en ese sentido carece de la independencia propia de un genuino mecanismo. Por ello, la visión mecanicista de lo mental resulta ser una ilusión producida por una mala comprensión de fenómenos como la intención o la comprensión involucradas en la normatividad.

La alternativa al paradigma mecanicista es la concepción expresivista —no relacional— de lo mental, sugerida arriba. Según esta, la intención del maestro al usar un ejemplo, o la comprensión del alumno, no son items distintos de su actuación al exhibir adecuación a la práctica correspondiente. Más bien, dichas actuaciones expresan —no relacionalmente— la intención del maestro, o la comprensión del alumno. La alternativa expresivista explica la facilidad con la que, al menos en las situaciones paradigmáticas habituales, el alumno capta la intención del maestro, o el maestro la comprensión o la falta de comprensión del alumno; frente a la idea mecanicista de lo mental como un ámbito interno, y por tanto oculto y misterioso, incluso en las situaciones paradigmáticas habituales. Además, la alternativa expresivista casa con la función semántica de las afirmaciones en primera persona del tipo «Ahora lo entiendo», «Ahora puedo continuar» o «Ahora sé seguir» —dichas por alguien que comprende—, pues estas no son descripciones de un *sui generis* ámbito interno, sino episodios de un patrón de actuación extendido en el tiempo. Por lo tanto, hay buenas razones para abrazarla.

VI

La defensa de una alternativa expresivista —no relacional— a la visión mecanicista de lo mental no descansa solamente sobre los fe-

nómenos estudiados arriba: a saber, la intención o la comprensión involucradas en la normatividad. Un estudio cuidadoso de la naturaleza de otros fenómenos mentales como la sensación, la creencia o el recuerdo apoya igualmente la alternativa expresivista. En distintas partes de sus *Investigaciones filosóficas* Wittgenstein lleva a cabo ese estudio. En general, pues, podría decirse que el expresivismo es la tesis según la cual los fenómenos mentales no son ítems distintos de la conducta expresiva de los sujetos, sino la forma en la que estos se relacionan con su entorno; en otras palabras, son patrones de relación con el mundo, o maneras de estar en el mundo.

De acuerdo con esto, se podrían destacar dos virtudes del tratamiento expresivista de la normatividad presentado en este trabajo. En primer lugar, se proporciona un relato que unifica distintas partes de las *Investigaciones filosóficas* de Wittgenstein. Así, lo que conecta el tratamiento wittgensteiniano de temas tan diversos como la naturaleza del significado, la normatividad lingüística y matemática, la posibilidad de un lenguaje privado de sensaciones, o la caracterización adecuada del recuerdo y otros fenómenos mentales, es la defensa de una determinada concepción de lo mental: el expresivismo. Por ello, las repeticiones de argumentos y observaciones en las que incurre el texto, o su proceder zigzagueante, con sus continuas idas y venidas, no se deben a problemas de edición; más bien, son la estrategia expositiva escogida por Wittgenstein para que el lector descubra paulatinamente el relato expresivista que articula la obra.

En segundo lugar, se aporta una explicación del fenómeno de la normatividad que, siendo naturalista, evita el reduccionismo. Una explicación reduccionista de la normatividad deriva los hechos normativos a explicar —como la fuerza normativa de los ejemplos o las reglas— de hechos más básicos, tales como las disposiciones de uso del lenguaje (Horwich, 1998), las competencias biológicas adquiridas evolutivamente (Millikan, 1990), o las disposiciones de respuesta ante el entorno reconocidas como correctas, en un sentido primitivo o no plenamente normativo del término (Ginsborg, 2011). Sin entrar ahora a juzgar las debilidades de estas propuestas, un tratamiento expresivista de la normatividad permite una explicación a la vez naturalista y no reduccionista de la misma. Naturalista, porque descansa sobre la capacidad —natural— para el adiestramiento en prácticas ya existentes de antemano; una capacidad presente no solo

en los seres humanos adultos, sino también en los animales y en los niños pequeños. No reduccionista, porque dicho adiestramiento consiste en el reconocimiento perceptivo de la fuerza normativa de los ejemplos o las reglas, como instancias de unas prácticas y no otras; en vez de consistir en la existencia de hechos no normativos —o no plenamente normativos— más básicos.

Bibliografía

- Ginsborg, H. (2011), «Primitive normativity and skepticism about rules», *The Journal of Philosophy*, CVIII/5, pp. 227-254.
- Hacker, P. M. S. (1996), *Wittgenstein's place in twentieth-century analytic philosophy*, Blackwell, Oxford.
- Horwich, P. (1998), *Meaning*, Clarendon Press, Oxford.
- McDowell, J. (2009), «Are meaning, understanding, etc., definite states?», en *The Engaged Intellect*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. y Londres, pp. 79-95.
- McGinn, M. (1997), *Wittgenstein and the Philosophical Investigations*, Routledge, Londres.
- Millikan, R. G. (1990), «Truth rules, hoverflies and the Kripke-Wittgenstein paradox», *The Philosophical Review*, 99/3, pp. 323-353.
- Wittgenstein, L. (1988), *Investigaciones filosóficas*, traducción de A. García Suárez y U. Moulines, UNAM-Crítica, México-Barcelona [Publicado originalmente como L. Wittgenstein (1953), *Philosophische Untersuchungen/Philosophical Investigations*, Translated by G.E.M. Anscombe, Blackwell, Oxford].