

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

**Aprender de la experiencia**  
**La imagen quineana del lenguaje y las objeciones de**  
**Wittgenstein**

Magda Alejandra Gómez Higuera

Julio de 2013

Magda Alejandra Gómez Higuera  
Alumna de la Facultad de Filosofía

**Aprender de la experiencia**  
**La imagen quineana del lenguaje y las objeciones de**  
**Wittgenstein**

Trabajo de grado presentado para optar al título de  
Filósofa

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Filosofía

Bogotá 15 de julio de 2013

# Contenido

## Carta del Director del trabajo

### Introducción 5

#### Capítulo primero

##### Experiencia y aprendizaje del lenguaje: la posición de Quine

1. La estimulación y el aprendizaje del lenguaje 8
2. Significado estimulativo 18
3. Oraciones observacionales 25
4. El componente social de las oraciones observacionales 31

#### Capítulo segundo

##### La imagen quineana del lenguaje

1. La imagen quineana del lenguaje 37
2. Quine y Wittgenstein aparentes puntos de proximidad 48
3. Las críticas de Wittgenstein 56
  - 3.1 El tipo de lenguaje quineano 57
  - 3.2 Aprendizaje ostensivo de palabras frente a definición ostensivo 62

### Conclusiones 69

### Bibliografía

1. Textos citados de Quine 76
2. Textos citados de Wittgenstein 76
3. Textos citados de apoyo adicional 76

## **Introducción**

El presente trabajo de grado tiene como tema el papel de la experiencia en el proceso de aprendizaje del lenguaje. Nuestro propósito es realizar una comparación entre la posición del filósofo norteamericano Willard Van Orman Quine y la del filósofo vienés Ludwig Wittgenstein con respecto al papel de la experiencia en el aprendizaje del lenguaje.

La tesis que defiendo, apoyándome en los escritos de lo que conocemos como el Wittgenstein tardío, es que la experiencia nos sirve únicamente como marco de referencia de nuestras prácticas lingüísticas, así como marco de aprendizaje, pero, no se debe entender como la fuente del significado ni como aquello que justifica nuestras formas de hablar tal como propone Quine.

Dicha tesis surgió a partir de dos momentos de mi investigación filosófica. El primero fue el surgimiento de mi interés por el trabajo de Quine respecto al aprendizaje del lenguaje. Me llamo mucho la atención su posición pues parece señalar la manera en que todos concebimos el aprendizaje de nuestro lenguaje. El segundo, surgió a partir de la lectura de unos cuantos párrafos del libro *Investigaciones filosóficas* (1953) de Wittgenstein en dónde descubrí que la posición de Quine, la que parece natural en todos nosotros, trae consigo serias dificultades.<sup>1</sup> Dificultades que Quine no señala y que Wittgenstein muestra años antes de las publicaciones quineanas.

---

<sup>1</sup> Mi acercamiento a *Investigaciones filosóficas* se dio en el marco de investigación del grupo de lectura sobre Wittgenstein.

Para llevar a buen término mi propósito divido el trabajo en tres partes. En el primer capítulo expongo la teoría quineana del aprendizaje del lenguaje, con el fin de señalar la importancia de la experiencia en éste. Para exponer dicha posición me centro en la explicación del proceso de aprendizaje descrito en el libro *Palabra y objeto* (1960) de Quine. Igualmente, divido el capítulo en tres partes. En la primera, expongo la importancia de la estimulación en el aprendizaje del lenguaje. En la segunda expongo la definición de significado estimulativo. En la tercera, expongo la definición de oración observacional expuesta por Quine a fin de finalizar el capítulo con la postulación de la tesis sobre la importancia de la observacionalidad, entendiéndola como condición básica para el aprendizaje del lenguaje. De esta forma, señalo que el papel de la experiencia resulta fundamental en este proceso.

En el segundo capítulo expongo una comparación entre lo que llamamos la imagen quineana del lenguaje y distintas observaciones del Wittgenstein tardío con respecto a esta perspectiva del aprendizaje. Sostengo que la ostensión, la estrategia correspondiente al aprendizaje del lenguaje en Quine, no es la puerta de ingreso para el aprendizaje de éste. El capítulo se divide en tres partes. En la primera realizo una introducción por medio de una exposición sobre la propuesta de una imagen quineana del lenguaje. En la segunda expongo lo que llamo aparentes puntos de proximidad entre el pensamiento de Wittgenstein y el de Quine. En la tercera expongo las críticas a la posición de Quine a través de Wittgenstein.

Finalmente, en la tercera parte del trabajo presento cinco conclusiones como resultado del trabajo comparativo. Con ellas busco defender la tesis propuesta en el segundo párrafo de esta introducción.

Para el desarrollo de este trabajo, me centro en la obra de Quine que inicia en 1960 con la publicación del libro *Palabra y objeto* y que se extiende hasta los años ochenta, haciendo alguna referencia a un texto posterior. En este sentido no hago referencia a los temas de lógica que lo ocuparon durante los años cincuenta o de epistemología y filosofía de la ciencia trabajados por él en los años noventa del siglo

pasado. Por otra parte, tomo la obra de Wittgenstein que corresponde al trabajo de lo que comúnmente se conoce como el segundo Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas* (1953). Al respecto me fue de mucha utilidad la lectura de su comentador más famoso P.M.S. Hacker. Por último, debo añadir que varios ensayos de la obra *Wittgenstein and Quine* editada por Robert L. Arrington y Hans-Johann Glocke fueron decisivos para el desarrollo de este texto.

Para finalizar quiero agradecer el apoyo incondicional de mi familia, quienes siempre confiaron en mí y me brindaron su ayuda en los momentos más difíciles. Igualmente, quiero reconocer el trabajo de todos aquellos que pertenecen tanto al grupo de investigación *De interpretatione* como a los que hacen parte del grupo de lectura sobre Wittgenstein. Ya que de no ser por el compromiso con cada una de las reuniones muchas de las ideas expuestas en este trabajo no hubiesen podido escribirse. Por último agradezco toda la orientación y ayuda en el desarrollo del trabajo por parte del profesor Miguel Ángel Pérez Jiménez, quien tuvo la paciencia de ayudarme a retomar mi camino en filosofía, demostrándome que en esta carrera sí hay mucho por qué luchar, por demostrar y, por supuesto, por aprender.

## **Experiencia y aprendizaje del lenguaje: la posición de Quine.**

En este capítulo me propongo exponer la teoría del aprendizaje del lenguaje presentada por Quine en el libro *Palabra y objeto* (1960). La tesis que defiendo es que en aquella teoría de aprendizaje Quine privilegia la experiencia como la fuente de significado y, por ende, como aquello que justifica nuestras prácticas lingüísticas. Esto se aprecia claramente en la definición de oración observacional que este filósofo desarrolla en la exposición sobre el aprendizaje del lenguaje. Para llevar a buen término este propósito sigo cuatro puntos. En primer lugar, expongo la importancia de la estimulación sensible en el aprendizaje del lenguaje. En segundo lugar, examino la definición de significado estimulativo. En tercer lugar, presento la definición de oración observacional. Finalmente, en cuarto lugar, explico de qué manera se entiende que la definición de oración observacional privilegia un componente social, vinculado con la experiencia y por medio del cual se hace posible el aprendizaje del lenguaje.

### **1. La estimulación y el aprendizaje del lenguaje**

En el texto que nos ocupa se percibe el interés de Quine por explicar cómo iniciamos nuestro proceso de aprendizaje. De esta forma, señala que es a partir de la estimulación que podemos conocer el mundo que se encuentra a nuestro alrededor.

“Las cosas físicas en general, por remotas que sean, nos son conocidas sólo por los efectos que contribuyen a inducir en nuestras superficies sensorias” (Quine, 1968, p. 15). Para Quine, no es de extrañar el hecho de que conocemos los objetos del mundo externo a través de los sentidos, es más, la única manera que tenemos para identificar nuestros propios datos sensibles es por medio de su reflejo en los objetos externos (Cfr. Quine 1960: 13).

En Quine, tanto los objetos físicos como los eventos que experimentamos en nuestra vida cotidiana activan nuestros receptores sensoriales, ello nos permite fijar nuestra atención en el objeto o en el evento que produce la activación de dichos receptores. Una vez fijamos la atención en cualquiera de las anteriores opciones podemos aprender la oración con la cual nuestra comunidad, normalmente, se refiere a dicho objeto o a determinado evento. Por ejemplo, el uso de la expresión *ay*, como oración de una sola palabra, es un comentario lacónico, por ello las ocasiones en las que la usamos son las correspondientes a una estimulación dolorosa (Cfr. Quine 1960: 19). Para este filósofo, "ese uso de la palabra, igual que el correcto uso del lenguaje en general, se inculca al individuo mediante un entrenamiento por la sociedad; y la sociedad lo consigue a pesar de no compartir el dolor del individuo" (Quine 1960: 19). Es decir, a partir de las estimulaciones producidas en nosotros, gracias a los objetos y a los eventos cotidianos, junto con el entrenamiento que nos brinda nuestra sociedad podemos aprender el uso correcto de las oraciones de nuestro lenguaje.

La sociedad tiene como método inicial de entrenamiento la premiación, en el caso de la expresión *ay*, su correcto uso se premia cuando el aprendiz muestra evidencia de malestar, como una picazón repentina o cuando se le ve sufrir violencia (Cfr. Quine 1960: 19). Así mismo, la sociedad penaliza cualquier uso ilícito, por ejemplo, proferir *ay* mientras no se está sufriendo ningún dolor.

Para el hombre que ha aprendido esa lección lingüística, algunos de los estímulos evocadores de *Ay* pueden ser golpes o heridas públicamente visibles, y otros pueden estar ocultos a la vista pública, en las profundidades del organismo. Pese a operar sólo con manifestaciones abiertas, la sociedad ha sido capaz de entrenar al individuo

a decir lo socialmente adecuado e incluso en respuesta a estímulos socialmente indetectables (Quine 1960: 19).

Para Quine, el aprendizaje de la asociación entre palabras y estímulos es correcto sólo en la medida en que la sociedad se involucra en él. Pues es ella quien corrige los usos que hacemos de nuestras expresiones lingüísticas.

Quine afirma (1960) que las irritaciones de las superficies sensibles generan, por medio del lenguaje, conocimiento del mundo (Cfr. Quine 1960: 39). Nosotros aprendemos a asociar palabras con palabras y palabras con estímulos, de esta manera aprendemos a producir un discurso sobre cosas, el cual, muchas veces resulta ser indistinguible de la verdad sobre el mundo (Cfr. Quine 1960: 39).

El aprendizaje de la asociación de palabras con estímulos se refleja claramente cuando somos niños y aprendemos nuestra lengua materna. En este caso, nuestros padres son quienes desempeñan el papel que describimos párrafos más arriba para la sociedad. En esta etapa el balbuceo ofrece a nuestros padres grandes oportunidades para reforzar los usos casuales que hacemos de una oración, de esta manera es como nos transmiten los rudimentos del lenguaje (Cfr. Quine 1960: 93).

En *Palabra y Objeto*, Quine señala que el balbuceo se entiende como un caso de lo que Skinner llama comportamiento operante.<sup>2</sup> Aquel comportamiento, tanto en seres humanos como en animales se refuerza al premiarlo con rapidez, entendiéndolo como una producción espontánea por parte del niño, y no como una producción fruto de la presión generada por los padres para que el niño hable o se exprese de alguna forma. Es decir, lo entendemos como un comportamiento menos educado que emitido. Cuando el acto es premiado el niño tiende a repetir dicho acto nuevamente cuando recurren a él estímulos que muy probablemente estuvieron presentes la primera vez que se emitió un balbuceo. "Lo que al principio fue una estimulación

---

<sup>2</sup> El comportamiento operante explica el aprendizaje a través de la conducta voluntaria del cuerpo en relación con el medio ambiente. Basando todo aquello en un método experimental. Dicho método experimental se refiere a la espera de una respuesta voluntaria ante la presencia de un estímulo. Aquella respuesta debe ser reforzada tanto positiva como negativamente a fin de provocar que la conducta operante se debilite o se fortalezca.

accidentalmente copresente con el acto se transforma ahora, gracias al premio, en un estímulo *del* acto (Quine 1960: 93). Un ejemplo de lo anterior lo podemos ver cuando el niño, a través del balbuceo, profiere la expresión *mamá* cuando por casualidad su madre se encuentra cerca de él, de esta manera la madre, feliz por oírse nombrar premia dicho acto, lo que motiva al niño a repetir el acto. Kirk, explicando a Quine, nos lo explica de la siguiente manera:

A través del balbuceo y la imitación, el niño profiere un sonido, dice “mamá” cuando su mamá está presente. La mamá recompensará dicha ocurrencia con un arrullo, una sonrisa, o incluso con una palmadita o un abrazo. Así el niño se verá incitado a repetir la preferencia (Kirk, 2006, P.20).<sup>3</sup>

El balbuceo es entonces la primera manifestación del niño por medio de la que empieza a verse recompensado respecto al uso que hace de alguna expresión. Dicha recompensa genera la costumbre de repetir el acto premiado a fin de recibir el premio nuevamente.

Ahora bien, "sin duda aquella primera ejecución de *mamá* habrá tenido lugar en el seno de numerosas estimulaciones: no habrá sido la única el rostro de la madre" (Quine 1960: 94). Es decir, en el momento en que por casualidad el niño profirió *mamá* y la madre estaba pasando cerca, otras estimulaciones estaban presentes, como por ejemplo una corriente de aire, la madre sonriéndole o sentir la madera de la cuna, junto con el sonido de la expresión *mamá* oído y producido por él mismo. Al recibir el premio y no saber con exactitud por qué, el niño mantendrá la tendencia a decir *mamá* ante cualquier estimulación que coincida con aquellas vividas en el momento del balbuceo. Sin embargo, la tendencia de repetir la expresión ante los estímulos que no sean la madre se extinguirán a falta de premio, mientras que la tendencia a proferir *mamá* cuando la madre será premiada y por tanto se mantendrá (Cfr. Quine 1960: 94).

---

<sup>3</sup> Through babbling and mimicry, the child utters a sound, say that of “mama”, when Mama is present. Mama rewards this chance occurrence with a coo, a smile, or even with a pat or a hug. Thus is the child reinforced to repeat the performance.

Quine señala (1960) que durante el proceso de aprendizaje del lenguaje, reforzado por el acto de premiación, se refuerzan en el niño dos clases de estímulos, a saber, el rostro visto y la palabra oída. Por ello, asegura que el niño debe aprender, al aprender palabras, tanto a oír las como a emitir las. Al reforzar en el niño las dos clases de estímulos lo que esperamos de él es, lo que Quine llama, una audición inteligente.

Hemos imaginado un niño que emitir *mamá* y también a imitar la palabra a oír la, pero no hemos considerado aún una audición inteligente. ¿qué puede entenderse como respuesta inteligente a la palabra oída *mamá*, y ser al mismo tiempo suficientemente observable por observadores para que éstos lo aprecien y refuercen? Está claro que el asentimiento provocado no es un juego que pueda practicarse con niños tan pequeños (Quine 1960: 94).

Una audición inteligente entonces no puede darse en niños muy pequeños, pero, sí en niños que ya se hayan involucrado en el proceso de aprendizaje y que ya hayan sido sometidos al refuerzo de sus padres. Una situación que nos ejemplifica y explica perfectamente lo que es una audición inteligente es la siguiente: el niño escucha el sonido de la palabra *mamá* proferido por alguien diferente a él —el padre, una tía o cualquier otro conocido— notando, al mismo tiempo, que la madre se encuentra dentro de la periferia de su campo visual. Cuando el niño se percata de la presencia de la madre se vuelve ostensiblemente hacia ella. En este caso, la respuesta motora del niño puede darse tanto antes como después de la respuesta hablada ante el rostro visto. Por ello, cabe en el mismo esquema de refuerzo con la diferencia de que el acto del niño es de volverse a mirar y no el de hablar (Cfr. Quine 1960: 94).

En el ejemplo anterior, el refuerzo de los padres se instaura al notar que el niño establece la relación correcta entre la palabra oída y el objeto observado, en nuestro ejemplo, con la mujer indicada. En este punto, el aprendizaje del lenguaje en el niño se entiende como el resultado de una producción de respuestas verbales y de refuerzos a dichas respuestas. No obstante, el aprendizaje no puede depender de los momentos espontáneos en que alguien pronuncie una palabra para establecer la asociación, por eso, podemos incitar al niño para que profiera las palabras que le hemos enseñado y para que asocie correctamente las palabras que nosotros decimos. Para Quine, lo que buscamos a través de aquella incitación es provocar que todo acto

lingüístico, ejercido por cualquier miembro de la comunidad lingüística, se convierta en un estímulo de la repetición (Cfr. Quine 1960: 94). Gibson lo explica, en su libro *Enlightened empiricism: an examination of W.V Quines's theory of knowledge*, de la siguiente manera:

El niño comienza por observar e imitar el comportamiento de otros usuarios del lenguaje, lo cual ocurre en medio de circunstancias públicamente reconocidas. En cada circunstancia el niño aprende a asociar las sentencias, como totalidades no estructuradas, con una apropiada estimulación no verbal (Gibson 1988: 3).<sup>4</sup>

Gracias a que el niño empieza a reconocer circunstancias similares en su vida cotidiana y a darse cuenta que dichas circunstancias son reconocidas por todos los usuarios del lenguaje puede iniciar un proceso de imitación. Gracias a este proceso el niño ya no sólo está pendiente de sus propias preferencias, sino que también presta atención al comportamiento de los otros miembros de su comunidad lingüística para poder repetirlo por su cuenta. Cuando el niño alcanza este punto empieza acumular lenguaje de una manera mucho más rápida que al principio (Cfr. Quine 1960: 95).

Hasta el momento, nos queda claro que el primer aprendizaje de una respuesta verbal por parte del niño depende del refuerzo que la sociedad realice de la respuesta asociada con las estimulaciones merecedoras de dicha respuesta, junto con la penalización en caso de que la respuesta no sea la esperada (Cfr. Quine 1960: 95). Aquel refuerzo debe darse sin importar cuál sea la causa inicial por la que se produjo la primera emisión de la respuesta del niño.

Ahora bien, para Quine es importante señalar que no debemos suponer que el niño, inicialmente, puede unificar mediante una idea las estimulaciones para las que aprende una respuesta verbal. Sin embargo, debido a que eso lo tiene que aprender después, sí debemos considerar que el niño posee una tendencia a seleccionar qué estimulaciones son más parecidas entre ellas, de no ser así ni una docena de refuerzos lograrían que el niño pudiera establecer una relación entre la expresión *mamá*,

---

<sup>4</sup> The child begins by observing and imitating the behavior of other language users as it occurs amid publicly recognizable circumstances. In such circumstances the child learns to associate sentences as unstructured wholes with appropriate verbal stimulations.

proferida por él o por alguien más, y su madre. Lo anterior implica que atribuimos al niño un espacio cualitativo pre lingüístico (Cfr. Quine 1960: 95).

El espacio cualitativo permite que el niño aprenda a dar las respuestas correctas, las que la sociedad le ha reforzado, ante las estimulaciones que vive en su día a día, gracias a que puede establecer patrones de similitud entre una circunstancia y otra. En 1960 Quine nos dice lo siguiente con respecto al espacio cualitativo: "lo que hemos llamado espacio cualitativo del niño son estimulaciones; lo que tiene que estar peculiarmente "dentro" del niño es precisamente la espacialización de ellas" (Quine 1960: 97).

Ahora bien, para que podamos realizar un cálculo sobre la espacialización de las estimulaciones en el espacio cualitativo del niño, debemos concentrarnos en cómo es su proceso de aprendizaje, Quine nos lo explica así:

Podemos estimar las distancias relativas de su espacio cualitativo observando cómo aprende. Si reforzamos su respuesta *rojo* en presencia de carmesí y las desanimamos en presencia de amarillo y luego hallamos que responde *rojo* a la púrpura y no al naranja, podemos inferir que los tonos de carmesí y púrpura usados están más cercanos en su espacio cualitativo que los tonos de amarillo y naranja (Quine 1960: 96).

Las distinciones que puede ir haciendo el niño pueden ser cada vez más finas gracias al refuerzo que ejerza la sociedad. Dichas distinciones las conocemos con el nombre de umbrales de discriminación (Cfr. Quine 1960: 96). Los umbrales de discriminación son las diferencias mínimas que percibe un niño entre diferentes circunstancias estimulativas.

Para Quine, reconocer que el niño posee un espacio cualitativo en donde ubica sus estimulaciones no implica que debemos abandonar la comprensión de la experiencia inmediata del niño suministrada por las estimulaciones. Antes bien, debemos tener en cuenta que dicho espacio es el lugar más apropiado para apelar a la experiencia inmediata, como una especie de capítulo intermedio de una teoría sobre los objetos físicos aún en formación (Cfr. Quine 1960: 97).

Durante el proceso de aprendizaje infantil las estimulaciones que provocan las respuestas verbales en el niño no forman una clase determinada, sino más bien como una norma central (Cfr. Quine 1960: 97). Dicha norma no se encuentra ubicada en un punto determinado del espacio cualitativo, sino que se expande por todo el espacio a fin de capturar varias estimulaciones que puedan relacionarse con las expresiones aprendidas.

Ahora bien, debemos tener en cuenta que para que el niño pueda definir claramente dichas normas centrales no nos basta con las respuestas voluntarias a estímulos no-verbales debido a que son demasiado escasas. Lo anterior, nos conduce a recurrir a dos métodos para lograr establecer aquellas normas, estos son: primero, el método de pregunta y respuesta. Segundo, recurrir a las comparaciones, por ejemplo hablar de más rojo y menos rojo en los objetos físicos cuando les estamos tratando de enseñar la expresión *rojo* a un niño. Estos dos métodos nos son efectivos en tanto tenemos en cuenta que el esquema de acumulación en torno a una norma no es el mismo que el esquema en torno al aprendizaje de palabras ya que lo que puede provocar las presentaciones de rojo, por ejemplo, no siempre puede ser la respuesta *rojo* (Quine 1960: 98). En este caso, Quine (1960) nos señala que el efecto de penalización y refuerzo ejercido por la sociedad genera, no sólo la habilidad para dar respuesta a las estimulaciones verbales y no-verbales extrayendo una norma de funcionamiento, sino que también una acumulación fonética en torno a una norma fonética.

El efecto de los premios y las penalizaciones de la sociedad es una acumulación fonética en torno de la norma fonética "rojo" por parte de las respuestas del sujeto a estimulaciones que se acumulan por su parte en torno de una norma cromática de rojo. Igual que la norma del rojo, la de "rojo" se extiende ampliamente en varias dimensiones: por ejemplo, el tono y el volumen de la emisión son irrelevantes para establecer si una determinada emisión lo es de "rojo". Pero la norma puede concebirse como arbitrariamente estrecha o estricta respecto de ciertas cualidades acústicas, determinadas por los detalles de la articulación oral (Quine 1960: 98).

Para Quine, las normas fonéticas podemos entenderlas como un procedimiento por medio del que procuramos reconciliar lo continuo con lo discreto (Cfr. Quine 1960: 98). De esta manera, entrenamos al niño en el reconocimiento de

sonidos para que pueda asociarlos de la misma manera en que los asociamos el resto de miembros de la comunidad. Al principio, puede que sus expresiones fonéticas no sean exactamente iguales a las de nosotros, pero entendemos que se aproximan mucho, así continuamos reforzando para que pueda formarse en el niño la norma fonética correcta. Al respecto, Quine nos lo explica así:

Cuando atendemos a un canto deficiente captamos la melodía que se intenta cantar por el procedimiento de poner en correspondencia cada nota equivocada con una de las doce normas de la escala diatónica. En cierto sentido, pues, resultan aceptables todas las gradaciones de timbre; pero en otro sentido no lo son, porque la ejecución desentonada se entiende como una mala ejecución de una melodía diatónica, y no como una buena ejecución de alguna otra cosa (Quine 1960: 99).

Con esta metáfora Quine nos quiere mostrar que así mismo nos puede ocurrir con diferentes gradaciones fonéticas de rojo como *cojo* o *coco*, las cuales se entienden como emisiones fallidas de rojo. Dichas emisiones pueden tomarse como próximas a la norma fonética, lo que permite que podamos corregir al niño y conducirlo a la emisión fonética correcta. Si siempre consideráramos que cualquier emisión fallida es de entrada incorrecta y no próxima a la regla no nos resultaría sencillo conseguir un acierto (Cfr. Quine 1960: 99).

El aprendizaje de dichas normas trae consigo la posibilidad de un encadenamiento indefinido. De esta manera podemos transmitir un mensaje de individuo a individuo en una comunidad lingüística, además, dicho encadenamiento, al no ser escrito, depende de la memoria del transmisor. "Si un mensaje se recuerda verbalmente, lo será con alguna referencia a las normas fonéticas; los demás detalles que se recuerden serán accesorios" (Quine 1960: 101). En esta medida, el niño debe recordar cómo es la norma fonética de una expresión para reproducirla con precisión.

En *Palabra y objeto*, Quine nos dice que una vez el niño es inducido por medio de nuestro refuerzo a los hábitos fonéticos correctos de alguna expresión, por ejemplo *mamá*, puede empezar a agrupar los usos de esa palabra con otros que se agrupen por aproximación en torno a una norma, por ejemplo agrupar la expresión *mamá* con la expresión *mano* o una menos buena como *mío*. De esta forma, en cuanto

aprenda unas cuantas palabras no habrá ninguna otra en el lenguaje que no pueda reconocer (Cfr. Quine: 101).

A través de la exposición anterior señalamos que el proceso de aprendizaje del lenguaje que describe Quine en 1960 destaca la estimulación como factor primordial, que permite la introducción en el lenguaje. Siguiendo a Kirk, podemos decir que en este libro se bosqueja gran parte de una teoría skinnereana sobre el aprendizaje del lenguaje donde el balbuceo, el refuerzo, la imitación y la existencia de un espacio cualitativo juegan un papel muy importante (Cfr. Kirk: 189). Para Quine, sin aquellas disposiciones el aprendizaje no sería posible, lo que indica que cualquier niño normal, que inicie el proceso de aprendizaje del lenguaje ha de estar dotado con instintos para el balbuceo y la imitación, junto con un espacio cualitativo, a fin de que pueda detectar las características sobresalientes del medio ambiente en el que se encuentra (Cfr. Kirk 2006: 189).

Igualmente, a través de la exposición anterior podemos extraer un dato muy importante y es que el aprendizaje depende, en gran medida, de la ostensión. Como nos lo dice Gibson; “El método inicial para aprender el lenguaje es la ostensión. Él [niño] aprende el comportamiento público de los adultos, bajo circunstancias públicamente reconocidas, asociando a las oraciones, como totalidades inestructuradas, la apropiada estimulación no-verbal” (Gibson 1986: 41).<sup>5</sup> El niño aprende de manera inductiva todo el rango de condiciones estimulativas que gobiernan el uso correcto de una expresión particular. En su libro *philosophy of W.V Quine: An expository Essay* (1986) Gibson afirma que para Quine la ostensión resulta básica para la adquisición del lenguaje. Asegurándonos que la primera oración que un niño aprende, la aprende ostensivamente (Cfr. Gibson 1986: 41).

Por medio de la ostension el niño aprende a dirigir su mirada hacía un objeto mientras la relaciona con una palabra, para en último lugar poder asociar dicha

---

<sup>5</sup> The initial method of his learning is ostension. He learns, by observing the overt behavior of his elders, under public recognizable circumstances, to associate sentences as unstructured wholes with appropriate nonverbal stimulations.

palabra con una norma. Gracias a la ostensión el niño es capaz de asociar diversas respuestas verbales con diversas circunstancias estimulativas.

En resumen, podemos decir que en esta sección destacamos la estimulación como un factor relevante en el proceso de aprendizaje del lenguaje. Concluyendo que gracias a ella el lenguaje va adquiriendo significado en tanto nos permite establecer una relación entre lo que decimos y los objetos que se encuentran a nuestro alrededor. Esto, le permite a Quine construir una noción de significado a partir de la estimulación.

## 2. Significado estimulativo

En el libro *La búsqueda de la verdad* (1990), Quine nos sugiere que la búsqueda de una noción de significado clara y valiosa debe comenzar con el estudio de las oraciones (Cfr. Quine 1990: 65). Ahora bien, para que podamos entender la anterior afirmación es necesario desarrollar el reconocido ejemplo del lingüista de campo. En este hipotético caso un lingüista tiene como trabajo realizar la traducción del lenguaje en una comunidad desconocida. Gibson nos dice, en su artículo “Willard Van Orman Quine” (2006), lo siguiente con respecto al ambiente en que se desarrolla la labor del lingüista: “La traducción se lleva a cabo en un contexto idealizado en el que un lingüista de campo tiene que traducir un lenguaje desconocido que no tiene ninguna conexión histórica o cultural con otro lenguaje conocido” (Gibson, 2006a: 16).<sup>6</sup> En nuestro hipotético caso, como nos lo señala Gibson, suponemos que el lingüista llega a una comunidad completamente aislada, por tanto no cuenta ni con intérpretes ni con traductores. Su traducción debe realizarse desde cero (Cfr. Quine 1960: 41). Raccah, nos dice al respecto:

El lingüista o traductor no dispone de pista ninguna a partir de la cual su labor pueda iniciarse. Sus únicos datos objetivos son las fuerzas físicas que actúan sobre la

---

<sup>6</sup> Radical translation is an idealized context in which a field linguist sets about translating a hitherto unknown language that has no historical or cultural connections with any known language.

superficie sensible del nativo cuya lengua estudia, así como el comportamiento visible de éste, sea o no de naturaleza verbal (Raccah, 1994: 247).

Para Quine, es en esta circunstancia donde el significado estimulativo sale a relucir.

En el ejemplo del lingüista los primeros usos traducidos de las palabras son los referentes a los acontecimientos inmediatos, es decir a aquellos acontecimientos que son visibles tanto para el lingüista como para su informante (Cfr. Quine 1960: 41). Un caso puede darse, por ejemplo, cuando pase un conejo corriendo en frente del nativo y el lingüista, el nativo dice “gavagai”, lo cual lleva al lingüista a anotar la oración “conejo” como una posible traducción. Al principio, el lingüista se abstendrá de asegurar que su anotación es la traducción ideal, evitando poner palabras en la boca de su informante, pero, en cuanto pueda dirá oraciones a su informante en la lengua de éste a fin de que él las apruebe (Cfr. Quine 1960: 42). A modo de explicación podemos señalar lo que nos dice Gary Kemp (2005) al respecto.

Acercándonos al nativo en su habitat, podemos observar que hace determinados sonidos, los cuales, asumimos como su discurso. En orden a la traducción –y a descubrir el significado– debemos descubrir algún tipo de conexión entre lo que él está diciendo y lo que ambos estemos observando (Kemp 2005: 40).<sup>7</sup>

La cita nos señala que para el lingüista acercarse al lenguaje nativo implica estudiarlo detenidamente a fin de descubrir la conexión entre la palabra proferida, el objeto visto y la posible traducción. Como al principio el lingüista no tiene suficiente conocimiento del lenguaje para asegurar su traducción, debe tomar la iniciativa y buscar diversas combinaciones de oraciones indígenas con situaciones estímulo. Lo anterior, con el firme propósito de reducir el ámbito de sus conjeturas hasta conseguir una que le satisfaga completamente (Cfr. Quine 1960: 42). Kemp, dice al respecto: “lo que el traductor necesita saber es el asentimiento del nativo a “gavagai” cada vez

---

<sup>7</sup> Approaching the native in his habitat, we may observe him to make some noises which we assume is speech. In order to translate – discover meaning - then we must discover some kind of connection between what they say and something else that we can observe.

que cualquier conejo está presente, pero no cuando ninguno está presente” (Kemp, 2006: 41).<sup>8</sup>

De esta forma, el lingüista empieza a interrogar al nativo en las diferentes situaciones en las que, por ejemplo, un conejo se encuentre presente. El lingüista pregunta “¿gavagai?” en situaciones estimulativas de distintos tipos —al igual que hace el niño cuando profiere oraciones ante varios estímulos con el propósito de ser premiado nuevamente— prestando especial atención al momento en que el nativo asienta, disienta o se abstenga de hacer cualquiera de las dos. El caso, puede ser el siguiente:

Él [lingüista] puede empezar preguntando “¿gavagai?” ante diversas circunstancias en las que se encuentre el nativo, antes de haber dado por resuelto el problema de la traducción. La respuesta del nativo variará entre “evet” y “yok”. Habiendo asumido que estos son signos para “sí” y “no”, el lingüista puede esperar por una preferencia libre de “gavagai”, a fin de iniciar una conversación como la siguiente:

Nativo: ¡Gavagai!

Lingüista: ¿Gavagai?

Nativo: ¡Evet! (Kemp, 2006, p.46).<sup>9</sup>

Para Quine es importante señalar que el agente que provoca el asentimiento del nativo, en una situación como la descrita en la cita de Kemp, son las estimulaciones y no los conejos que se encuentran pasando. De esta manera, la estimulación puede seguir siendo la misma aunque se sustituyan los conejos por una imitación. Igualmente, la estimulación puede cambiar su capacidad de provocar la pregunta ¿gavagai? a causa de cambios o pequeñas variaciones en el ángulo de visión, el contraste cromático y la iluminación aunque el conejo siga siendo el mismo

---

<sup>8</sup> What the translator needs to know is *would* the native *assent* to 'Gavagai' *whenever* a rabbit is observed, but not when not

<sup>9</sup> He may do this by trying out 'Gavagai?' on the native in various circumstances, in advance of having settled its translation. The native's responses might oscillate between 'Evet' and 'Yok'. Having assumed that these are signs for yes and no, he can wait for a free native utterance of 'Gavagai', hoping to bring about a conversation like:

Native: Gavagai!

Translator: Gavagai?

Native: Evet!

(Cfr. Quine 1960: 43). Con lo anterior, Quine quiere señalar que lo que debemos poner en correspondencia con las expresiones que proferimos son estimaciones no objetos, en nuestro ejemplo el lingüista pone en correspondencia la expresión *gavagai* con sucesos estimulativos no con animales.

En 1990 Quine nos dice que cada suceso estimulativo se constituye por la activación de algún subconjunto de receptores sensoriales en cada sujeto. Ahora bien, teniendo en cuenta que ni el lingüista ni su informante comparten ningún receptor sensorial no podemos decir que comparten los estímulos, aunque, sí podemos asegurar que experimentan una estimulación parecida (Cfr. Quine 1990: 69). Así mismo, en *Palabra y objeto* nos dice lo siguiente al respecto:

El lingüista puede formular la razonable conjetura de que el indígena se verá provocado a asentir a ¿*gavagai*? por las mismas irradiaciones (mismas en un sentido microscópico) que le provocarían a él, el lingüista, a asentir a ¿*conejo*?, aunque esa conjetura se base totalmente en muestras en las cuales la irradiación de que se trata puede suponerse, a lo sumo, muy parecida (Quine 1960: 44).

Ahora bien, es importante señalar que debemos tomar las estimaciones como sucesos relevantes y no como esquemas instantáneos de irradiación en progreso de cualquier duración. En este sentido, por ejemplo, es mejor tomar los esquemas de irradiación ocular en toda su grandeza. Lo anterior, porque pueden darse casos como la expresión *buen tiempo* que, a diferencia de la expresión *conejo*, no se encuentra vinculada directamente a ningún fragmento aislado de la escena, o en otro caso, por ejemplo, también se debe pensar en todas aquellas escenas en donde no se encuentra presente un conejo para saber cuándo negar la expresión *gavagi* (Cfr. Quine 1960: 45).

Al tomar los esquemas de irradiación en toda su grandeza se permite que el asentimiento sea provocado más fácilmente porque la diferencia entre el centro y la periferia de la escena queda posibilitada para ambos participantes de la escena. Cuando los esquemas totales difieren en cuanto al centro, difieren también en cuanto a su límite, lo cual genera que sean esquemas completamente diferentes. Cuando los esquemas son tan diferentes uno del otro es imposible que pueda generarse un

acuerdo en cuanto a las respuestas provocadas por los estímulos. "Un esquema que muestre el conejo demasiado periféricamente no provocará asentimiento a *gavagai* o *conejo*" (Quine 1960:45).

Cuando el lingüista inicia su labor lo hace con oraciones del tipo *gavagai*. Debido a que son las primeras oraciones que se deben traducir, Quine considera que para ellas es necesario construir el concepto de significado estimulativo. La construcción de dicho concepto es altamente relevante debido a que en este punto suponemos que el significado es lo que comparten una oración y su posible traducción. Entendiendo traducción como la correlación entre estímulos no-verbales (Cfr. Quine 1960: 45).

En *Palabra y objeto* (1960) Quine inicia la explicación de significado estimulativo a través de la explicación de significado estimulativo afirmativo, lo cual hace de la siguiente manera:

Podemos empezar por definir la significación afirmativa estimulativa de una oración como *gavagai*, y para un sujeto hablante dado, como la clase de todas las estimulaciones (que son esquemas en desarrollo de irradiación ocular, situados entre cierres o negros adecuadamente dispuestos en el tiempo) que provocarían su asentimiento (Quine 1960: 45).

Gracias a la cita anterior podemos extraer una característica importante de lo que es el significado estimulativo, y es el hecho de que éste, tal como lo entiende Quine, involucra únicamente estimulaciones no objetos (Cfr. Murphey 2012: 108). En este sentido, lo que comparte una oración con su traducción es la estimulación que genera tanto en el lingüista como en su informante, no el conejo pasando.

Ahora bien, si queremos definir el significado estimulativo negativo de una oración lo haremos de la misma forma que Quine definió el afirmativo. Es decir, como la clase de todas las estimulaciones que provocarían su negación. De esta forma, podemos definir que el significado estimulativo es el par ordenado del significado estimulativo afirmativo y el negativo (Cfr. Quine 1960: 45). Para mayor claridad podemos recurrir a Gibson, quien nos lo explica de la siguiente manera "El significado estimulativo de una sentencia para un hablante en un tiempo, es definido,

comportamentalmente, en términos del par ordenado de lo que Quine llama significado estimulativo afirmativo y significado estimulativo negativo de una oración” (Gibson, 1986, p. 34).<sup>10</sup>

El significado estimulativo de una oración lo es en una fecha y para un hablante, puesto que es evidente que el hablante puede cambiar de comportamiento en cualquier momento. Así mismo, el significado estimulativo variará con la duración máxima reconocida para las estimulaciones, es decir, el módulo de la estimulación. "Pues al aumentar el módulo añadimos a la significación estimulativa algunas estimulaciones que antes eran demasiado duraderas para incluirlas en ella" (Quine 1960: 46).

Si tomamos las dos caras del significado estimulativo, es decir su cara afirmativa y su cara negativa, diremos que ambas se excluyen entre sí y que además no se determinan la una a la otra. Por ejemplo, un hablante puede sentirse provocado por determinada estimulación a asentir a la expresión *S*, pero, más tarde, por una recurrencia de la estimulación, se ve provocado a disentir a la expresión *S*, lo que nos demuestra, simplemente, que ha existido un cambio en la expresión, no en la estimulación. Lo que ocurre es que en un primer caso se registra la estimulación bajo su significado estimulativo afirmativo mientras que en el segundo caso la registramos bajo su significado estimulativo negativo (Cfr. Quine 1960: 46).

Ahora bien, como aseguramos que ambas caras no se determinan, diremos que es posible que existan estimulaciones que no pertenezcan a ninguna de las dos. De esta forma, nos resulta más útil tener en cuenta las dos si queremos demostrar que el significado estimulativo en su totalidad es la base para la traducción, que tomar sólo en cuenta su lado afirmativo, por ejemplo.

Para que el lingüista pueda obtener una traducción más acertada de la oración nativa *gavagai*, deberá existir el mismo significado estimulativo tanto en su oración

---

<sup>10</sup> The stimulus meaning of a sentence for a speaker at a time is definable, behaviorally, in terms of the ordered pair of what Quine calls the affirmative stimulus meaning and negative stimulus meaning of a sentence.

como en la del nativo. Kemp, nos lo explica así: “esto significa, por ejemplo, que el mismo significado estimulativo que conduce al nativo a asentir “gavagai” será el mismo que lleva a sentir al traductor “esto es un conejo” (Kemp 2005: 43).<sup>11</sup> De esta forma, el conjunto de estimulaciones que conduzcan al nativo a asentir frente a la expresión *gavagai* será el mismo que conduce al lingüista a asentir frente a la expresión *conejo*. Siguiendo a Kirk, podemos decir que “para cada oración dada, hay un conjunto de estimulaciones que nos conduce a provocar su asentimiento y un conjunto que nos conduce a disentir de ella (...)” (Kirk 2006: 162).<sup>12</sup> Aquel conjunto de disposiciones tanto a asentir como a disentir es lo que en últimas compartimos entre los diferentes lenguajes, por eso, cuando hablamos de significado estimulativo no hablamos de las palabras con las que traducimos cualquier idioma sino de las estimulaciones.

En resumen, podemos decir que en Quine la significación estimulativa de una oración, para cualquier sujeto, resume su disposición a asentir o disentir de la oración en respuesta a la estimulación presente, teniendo en cuenta que la estimulación es lo que activa dicha disposición y no lo que la instaura (Cfr. Quine 1960: 46). Sin embargo, no por ello decimos que las estimulaciones que reunimos y clasificamos en diferentes clases y diversas circunstancias, con el fin de integrar los significados estimulativos, deban entenderse como algún tipo de eventos particulares, eventos con fecha exacta. Antes bien, se deben entender como determinado tipo de eventos repetibles. En este sentido, ante la repetición de estimulaciones —por ejemplo la aparición de diferentes *gavagai*— no decimos que han ocurrido diferentes estimulaciones sino que ha ocurrido una misma estimulación en diferentes momentos.

Esto queda implicado en cuanto hablamos de identidad de significación estimulativa para dos hablantes. Es verdad que podríamos prescindir de esta consideración —si así lo deseáramos— reajustando nuestra terminología. Pero la cosa carecería de interés, porque siempre quedaría una razón de peso para entender las estimulaciones

---

<sup>11</sup> This means, for example, that the same stimulations that prompt a native disposition to assent to “gavagai” would prompt the translator’s disposition to assent to “there’s a rabbit”

<sup>12</sup> For any given sentence, there is a set of (relatively brief) stimulations that will prompt me to assent to it, a set that will prompt me to dissent from it, (...)

como universales, a saber: el condicional fuerte de la definición de significación estimulativa.”(Quine 1960: 47)

Si las estimulaciones no fueran ocurrenciales, sino que creyésemos que ellas son un tipo de acontecimientos particulares, el conjunto de todas las estimulaciones que aprobarían o no una sentencia contendrían en ellas estimulaciones que no han ocurrido y que no ocurrirán nunca, pero, que de ocurrir provocarían el asentimiento o disentimiento de dicha sentencia (Cfr. Quine 1960: 47).

Finalmente, podemos decir que la noción que Quine sostiene de significado estimulativo puede sernos útil como un tipo de expediente que permite explorar nuestro lenguaje. Es decir, como el edificio en donde todas aquellas oraciones se entrelazan. Lo anterior, nos permite llevar a cabo la labor de aprendizaje oración por oración. Sin el significado estimulativo, el lingüista no podría comprender al nativo y nuestros padres no podrían inculcarnos el conocimiento de la relación entre palabra y objeto.

Hasta el momento, nuestro trabajo ha señalado la importancia de la estimulación en el proceso de aprendizaje del lenguaje junto con el papel que juega la noción de significado estimulativo. No obstante, aún no hemos tratado las primeras oraciones que aprendemos, es decir, oraciones del tipo *gavagai*, a estas oraciones Quine las llama oraciones observacionales.

### **3. Oraciones observacionales**

Quine considera que las primeras oraciones que aprendemos y que el lingüista traduce son las oraciones observacionales, en *Palabra y objeto* (1960) se definen de la siguiente forma:

Las oraciones ocasionales cuyas significaciones estimulativas no varían por influencia de información lateral pueden llamarse muy naturalmente *sentencias observacionales*, y puede decirse sin temor a contradicción que sus significaciones estimulativas dan plena cuenta de sus significaciones (Quine 1960: 55).

En la anterior, Quine enuncia tres características de las oraciones observacionales. La primera, que son un tipo de oración ocasional. La segunda, que los significados de las oraciones observacionales no varían debido a la intromisión de la información lateral. La tercera, que las oraciones observacionales tienen significaciones estimulativas que dan plena cuenta de sus significados. Es decir, para entenderlas no se necesita nada más que sus significaciones estimulativas.

En la primera de las tres características mencionadas en el párrafo anterior se define oración observacional como un tipo de oración ocasional. Gibson nos lo señala de la siguiente manera, “oraciones observacionales son oraciones ocasionales cuyas ocasiones son intersubjetivas, observables y, además, son generalmente adecuadas a proferir un asentimiento por parte de cualquier observador perteneciente a una comunidad lingüística” (Gibson 1992: 24).<sup>13</sup> Ahora bien, para que podamos entender tanto la definición de Quine como la explicación dada por Gibson de las oraciones observacionales, debemos explicar qué se está entendiendo por oración ocasional.

En *Palabra y objeto* (1960) Quine define las oraciones ocasionales de la siguiente forma: “Sentencias *ocasionales*, contrapuestas a las fijas, son aquellas que como “gavagai”, “rojo”, “choca”, “tiene la cara sucia”, no imponen el asentimiento o la discrepancia más que si se pregunta luego de una estimulación adecuada” (Quine, 1960: 49). En este sentido, las oraciones ocasionales se explican a través de su diferencia con las oraciones fijas. Dicha diferencia radica en el hecho de que su asentimiento o discrepancia se encuentran firmemente unidos a la estimulación presente.

El asentimiento o disasentimiento de las oraciones fijas es provocado de la misma forma en que es provocado en las oraciones ocasionales. Sin embargo, Quine nos dice que, al contrario de las oraciones ocasionales, en las oraciones fijas el hablante puede repetir su asentimiento o su discrepancia con respecto a una expresión sin necesidad de que sea provocado por una estimulación (Cfr. Quine 1960: 49).

---

<sup>13</sup> Observation sentences are occasion whose occasions are intersubjectively observable and, moreover, are generally adequate to prompt assent from any observer conversant with the language.

Gibson nos señala lo siguiente: “la diferencia entre éstas [las oraciones ocasionales] y las fijas es que las oraciones ocasionales, como las oraciones observacionales, requieren una estimulación (usualmente no-verbal) acompañada de una pregunta, mientras que las oraciones fijas no” (Gibson 1986: 40).<sup>14</sup>

En pocas palabras, diremos que las oraciones fijas mantienen su veredicto, incluso cuando ya no se encuentran ante una estimulación en el momento en que se pregunta por ellas. En este caso, si un individuo es interrogado con posterioridad sobre una estimulación ocurrida en el pasado —que dio origen a una oración fija— aquel individuo puede continuar ya sea con su asentimiento o su disentimiento, sin necesidad de que sea nuevamente activada su experiencia estimulativa. En palabras de Kirk “una oración ocasional necesita que una preferencia estimulativa no-verbal sea dada en cada ocasión en que la sentencia es preguntada” (Kirk 2006: 186).

Teniendo en cuenta la cita anterior, podemos decir que las oraciones ocasionales son susceptibles al cambio en tanto su veredicto se ve afectado por la intromisión de información lateral. Cualquier variación en la estimulación puede hacer que cambiemos del asentimiento al disentimiento o del disentimiento al asentimiento. Dicho cambio puede conducir a la aparición de discrepancias entre los diferentes miembros de una comunidad lingüística cualquiera.

De esta forma, podemos concluir que, basándonos en la primera característica, las oraciones observacionales dependen de la activación de los estímulos sensoriales en cualquier circunstancia para poder ejercer sobre ellas un juicio afirmativo o negativo. Así mismo, podemos asegurar que “una oración observacional, como se recordará, es una oración ocasional sobre la cual todas las personas pertenecientes a una comunidad lingüística, disentirán o asentirán” (Gibson 1986: 39).<sup>15</sup> En este sentido, para que una oración ocasional pueda ser clasificada como una oración

---

<sup>14</sup> The difference between the two is that as occasion sentences observation sentences require a new prompting (usually nonverbal) stimulation accompanying each query, whereas standing sentences do not.

<sup>15</sup> An observation sentence, it will be recalled, is an occasion sentence that just about everyone in the speech community, if queried, would assent to or dissent from.”

observacional su veredicto no debe verse afectado constantemente por cualquier tipo de información intrusa, aclarando que este veredicto se da en el momento preciso en que se activan los receptores sensoriales y no puede sostenerse a lo largo del tiempo, como sí ocurre con las oraciones fijas.

Ahora bien, al tratar las oraciones observacionales como un tipo de oración ocasional, debemos tener en cuenta que existe la posibilidad de que pueda entrometerse cierto tipo de intromisión de información lateral, la cual puede generar un cambio en el veredicto de la oración. Dicha intromisión tienen que ver tanto con la información paralela como con el significado estimulativo (Cfr. Quine 1960: 55).

La intromisión de información paralela en las oraciones observacionales se produce de una manera tan sutil que su asentimiento o disentimiento no se ve constantemente modificado. Esto sucede debido a que las intromisiones producidas por información paralela son irregulares e informan sobre la intervención de factores extraños. Mientras que las intromisiones atribuidas al significado estimulativo pueden deberse a penumbra o vaguedad en la comprensión de dicho significado. La relación entre las intromisiones producidas por penumbra y la activación de los receptores estimulativos es inversamente proporcional. Por ello, cuando disminuyen las estimulaciones las intromisiones por penumbra aumentan y viceversa (Cfr. Quine 1960: 55).

Una manera de comprender lo anterior es atendiendo nuevamente a nuestra situación hipotética del lingüista de campo. Cuando el lingüista inicia su labor de traducción lo hace a través de la identidad de significados estimulativos. Es decir, se desarrolla por medio de la aproximación máxima de dichos significados estimulativos, comparando sus disposiciones a asentir y disentir junto con las disposiciones del nativo. Esta manera de proceder es provechosa en tanto los significados estimulativos no son igualmente sensibles a la influencia de información intrusa. Por ejemplo, si el lingüista quiere traducir *rojo* y *conejo*, debe tener muy en cuenta que entre estas dos expresiones existe una diferencia importante, incluso

pretendiendo tomar la palabra rojo como tomamos la palabra conejo, es decir, pretendiendo anunciar un rasgo objetivo del objeto, como si pudiese encontrar el objeto rojo así como se encuentra el objeto conejo.

Sin duda hay casos extremos en los cuales una información lateral que nos hable de mala iluminación y de yuxtaposición puede persuadirnos de que algo que no lo parece es realmente rojo, o al revés; pero pese a esos casos, la información lateral tiene menos alcance cuando se trata de decidir si una cosa vista es roja o no que cuando se trata de establecer si es un conejo (Quine, 1960: 54).

Para nuestro lingüista puede constituir un problema tratar de igualar la expresión de color proferida por el nativo con su expresión ya conocida de *rojo*. Por eso, decimos que cuando el lingüista intenta darle una definición al color por medio de su traducción se enfrenta a muchos problemas. Estos problemas, sin embargo, no tienen nada de especial en tanto se producen por la vaguedad que existe en todos los lenguajes con respecto a la definición que se da a los colores. Por ello, se afirma que dichos inconvenientes no son provocados por la influencia de información lateral, sino por la dificultad que existe en el momento de precisar una traducción con respecto a definiciones cromáticas (Cfr. Quine 1960: 55). La dificultad que se encuentra con respecto a la vaguedad del *rojo* consta de estimulaciones bajo las cuales cada significación estimulativa de *rojo* varía de un individuo a otro y de una situación a otra. Lo mismo ocurrirá con la expresión nativa para *rojo*. Por ello, la traducción de la palabra nativa de color como rojo es una buena traducción en tanto se parece a la expresión nativa. Las discrepancias que tengan los individuos con respecto al significado estimulativo tienden a ser menores cuando se debe a vaguedad, en tanto que pueden resultar mayores cuando no se debe a ella.

Percatarse de la intromisión de cualquier tipo de información lateral resulta sencillo en tanto se preste atención al significado estimulativo para los diversos hablantes de un mismo lenguaje. En esta medida, se entiende por qué es preciso que los hablantes mantengan un acuerdo general con respecto a las oraciones observacionales, sin recurrir a cambios en la significación debido a la influencia de información lateral. Cuando no existe un acuerdo entre los hablantes no puede asegurarse nada sobre la respuesta a los estímulos que cada individuo experimenta.

Cuando los individuos no dejan que la información lateral modifique las oraciones observacionales de su comunidad, el significado estimulativo que dichas oraciones tengan se entiende como el significado mismo de la oración. Gibson lo explica de la siguiente forma:

En el reino de las oraciones observacionales, entonces, se une el significado y la evidencia. El significado de *evidencia para* (la verdad de) de cualquier oración observacional son idénticos y públicos. Sus significados son públicos porque su evidencia es intersubjetivamente observable y acordada (Gibson 1986: 40).<sup>16</sup>

De esta forma, damos paso a la tercera característica. Según ésta las significaciones estimulativas de las oraciones observacionales dan cuenta del total de sus significaciones. Por ello, las oraciones observacionales no necesitan de información lateral para informar sobre su significado, podría decirse, entonces, que llevan la significación puesta.

Las estimulaciones pertenecientes en este caso a la significación estimulativa afirmativa tienen en común un saliente rasgo distintivo (común para el lingüista y el indígena), que es el contenido de las percepciones de conejos. El rasgo se destaca lo suficiente como para que el lingüista generalice sobre él partiendo de muestras, y espere que la nueva percepción de un conejo provoque asentimiento a *gavagai* como lo han hecho las percepciones pasadas. Comprueba repetidamente su observación y concluye conjeturando que la significación estimulativa completa de *gavagai* para el indígena –la cual, naturalmente, no puede agotarse nunca por vía experimental– tenderá a coincidir con la nuestra de *conejo* (Quine 1960: 58).

Lo anterior nos indica que todas las muestras de estimulaciones pertenecientes al significado estimulativo de una oración deben coincidir entre hablantes de diferentes lenguas, algo que parece pertenecer a la oración misma. De esta forma, es posible inculcar una nueva oración en un niño que aprende el lenguaje, o de aprenderla de un lenguaje desconocido, sin necesidad de recurrir a información adicional.

Finalmente, expuestas las características que definen la oración observacional para Quine en *Palabra y objeto* (1960) podemos concluir dos cosas acerca de ellas. A saber, la primera, que la oración observacional se encuentra vinculada a la

---

<sup>16</sup> In the realm of observation sentences, then, meaning and evidence merge. The *meaning of* and *evidence for* (the truth of) any observation sentence are identical and public. Their meanings are public because their evidence is intersubjectively observable and agreed upon.

estimulación de las superficies sensoriales de cada individuo, de tal manera que el acuerdo general con respecto a las oraciones observacionales entre los individuos pertenecientes a la misma comunidad se establece dependiendo de las superficies que se estimulen en cada individuo. La segunda y última, que para los individuos pertenecientes a la misma comunidad lingüística las oraciones observacionales son expresiones sobre las que existirá un acuerdo general, en cualquier circunstancia. De ahí, que funcionen como la base de nuestro aprendizaje, ya que pueden ser aprendidas aisladamente y capturar su significado a través del significado estimulativo (Cfr. Gibson 2006: 188)

#### **4. El componente social de las oraciones observacionales**

Durante las tres secciones anteriores el trabajo ha sido guiado bajo el amparo de Quine y de su exposición sobre el aprendizaje del lenguaje. Lo anterior, con el objeto de demostrar que Quine privilegia a la experiencia como un componente primordial en el aprendizaje del lenguaje y que esto se evidencia en su definición de oración observacional. De esta forma, señalamos que el aprendizaje del lenguaje se encuentra fuertemente ligado a la estimulación del individuo, su experiencia con el mundo, junto con la apropiada corrección de quienes ya manejan el lenguaje. Así mismo, señalamos cómo el refuerzo por parte de la sociedad condiciona nuestras disposiciones a asentir o disentir una oración. Esto nos permitió definir el significado estimulativo de las oraciones, entendiéndolo como el conjunto de todas nuestras disposiciones a asentir o disentir una oración. Por último, explicamos la definición de oración observacional que Quine sostiene en 1960.

En resumen, definimos la estimulación como una condición necesaria, aunque no suficiente, para dar inicio al aprendizaje del lenguaje. Del significado estimulativo señalamos su importancia al momento de adquirir un lenguaje desconocido, entendiéndolo como aquello que se encuentra más allá de las palabras, aquello que nos permite relacionar las palabras con los objetos. De las oraciones observacionales

expusimos tres características relevantes. Primera que son un tipo de oración ocasional. Segunda que sus significados no varían debido a la información intrusa. Tercera, que sus significaciones estimulativas dan plena cuenta de sus significados.

Ahora bien, nos corresponde explicar en esta sección por qué consideramos que en el aprendizaje del lenguaje se sostiene que la definición de oración observacional privilegia un componente social. Además, que dicho componente se encuentra vinculado con la experiencia y, gracias a esto, se hace posible el aprendizaje del lenguaje.

Para que el aprendizaje del lenguaje se pueda llevar a cabo correctamente, se debe tener en cuenta tanto la estimulación como el refuerzo que realiza la sociedad en pro de aprender a relacionar correctamente cada oración con el estímulo correspondiente. Como lo hemos visto, para Quine las primeras oraciones que aprendemos cuando somos niños son las oraciones observacionales, por eso, en 1972 nos asegura que ellas son la puerta de entrada al lenguaje gracias a que lo único que tenemos que hacer es encajarlas con acontecimientos presentes, no necesitamos ningún tipo de conjetura o de recuerdo (Cfr. Quine 1972: 57).

Ahora bien, que el aprendizaje de las oraciones observacionales pueda llevarse a buen término se debe a que otros hablantes, otros miembros de nuestra comunidad lingüística, animan nuestra conducta para que logremos asociar las oraciones con el conjunto de estímulos correctos (Cfr. Quine 1972: 58). Kemp, nos lo explica de la siguiente manera “Aprender una oración observacional es en consecuencia aprender a estar dispuestos a asentir bajo determinado rango de estímulos” (Kemp 2006: 76).<sup>17</sup> El rango de estímulos es lo que en la segunda sección llamamos el módulo, entendiéndolo como aquello que comparten todos los miembros de una comunidad. De esta manera, decimos que el rango de estímulos es lo que permite que demos a cada oración un significado estimulativo, pero, teniendo en cuenta que no podemos hablar del significado como algo fijo en la oración sino como

---

<sup>17</sup> To learn an observation sentence is thus to learn to be disposed to assent to it under a certain range of stimulations.

un significado que puede fluctuar de una ocasión a otra (Cfr. Quine 1960: 55). En este sentido, Quine nos sugiere hablar de grados de observacionalidad.

En 1960, Quine nos dice que la noción de observacionalidad es relativa a la de módulo de la estimulación. De esta forma, la observacionalidad aumenta conforme aumenta el módulo. En la medida en que aumentamos el módulo de nuestras estimulaciones, incluyendo grandes periodos de aprendizaje, podemos aumentar la observacionalidad y así procurar una mayor aceptación del significado estimulativo en la comunidad. Para entender lo anterior, podemos recurrir al ejemplo descrito por Quine:

Un caso típico de discrepancia entre significaciones estimulativas de *gavagai* para dos indígenas es aquel en el cual uno de los indígenas, y no el otro, acaba de ver conejos cerca del lugar que están contemplando ahora. Un movimiento mal percibido provocará ahora a ese indígena – y no al otro – a asentir a *¿gavagai?* pero si alargamos el módulo lo suficiente como para incluir, como parte de la estimulación actual de dicho indígena su reciente observación de conejos allí mismo, entonces, lo que en el otro caso es una discrepancia entre significaciones estimulativas se convierte en una mera diferencia entre estimulaciones: una de las estimulaciones es tal que provocaría el asentimiento de los dos indígenas; la otra no provocaría el asentimiento de ninguno de los dos (Quine 1960: 56).

Por medio del ejemplo señalado previamente, es que la gradualidad del rango estimulativo se clasifica en una escala en donde entre mayor sea el grado de observacionalidad de los hablantes mayor será el grado de aceptación de la oración observacional en la comunidad. En el ejemplo quineano, acerca del hipotético caso del lingüista de campo, se puede decir que entre mayor sea el grado de observacionalidad, es decir entre más se comparta el rango estimulativo, mejor será la traducción basada en el significado estimulativo. La observacionalidad es entonces “el grado de constancia de la significación estimulativa de un hablante a otro” (Quine 1960: 56).

Ahora bien, tal como hemos expuesto la definición de observacionalidad, hemos de señalar que ésta es social.

Para escoger una traducción [el lingüista] cuenta con el procedimiento de comparar hablantes indígenas, eliminando así idiosincrasias de la significación estimulativa. Pero la noción misma de significación estimulativa, tal como ha quedado definida,

no depende de una multiplicidad de hablantes. En cambio, la noción de observacionalidad es social (Quine, 1968/57).

Para Quine la noción de observacionalidad contiene una definición comportamentística que se basa, primordialmente, en semejanzas entre las significaciones estimulativas tomadas por toda la comunidad lingüística (Cfr. Quine 1960: 58). En esta medida, se nos ofrece una noción sobre el comportamiento de la observacionalidad que tiene como base las semejanzas que podamos encontrar entre los significados estimulativos, es decir entre los significados de las palabras que hemos acumulado con la experiencia. Aquellos significados estimulativos sólo los adquirimos gracias al aprendizaje de la relación entre palabra y objeto durante nuestra infancia. Gibson nos dice, resumiendo, lo siguiente: “En resumen, el niño aprende (por medio de la inducción) el rango de las condiciones estimulativas (por medio de la similaridad en las bases) que en algún sentido determinan el correcto uso de varias expresiones” (Gibson 1986: 3).<sup>18</sup>

Basándonos en la cita de Gibson, decimos que el lenguaje es un conjunto de disposiciones inculcado socialmente, entonces, también se entiende que es uniforme en cualquier comunidad, sin embargo es uniforme de maneras distintas (Cfr. Quine 1960: 58). Cuando una oración se aprende e inculca a través de la ostensión directa, la uniformidad que se encuentre es superficial, dando muy poca oportunidad a la existencia de una posible variación del significado estimulativo. Es decir, aquella oración tendrá un nivel de observacionalidad muy alto. En tanto que si se trata con una oración que haya sido aprendida por medio de su vinculación con otras oraciones, a través de una vinculación indirecta con estimulaciones pasadas y completamente diferentes de aquellas que son útiles para provocar un asentimiento actual, el significado estimulativo de dicha oración variará con respecto al pasado de cada hablante, dando como resultado una oración con poco rango de observacionalidad.

---

<sup>18</sup> In short, the child learns (by induction) the ranges of stimulus conditions (similarity bases) that in some sense determine the correct use of various expressions.

Como vemos, si no existiera el componente social que Quine presupone en las oraciones observacionales resultaría muy difícil demostrar cómo el niño y el lingüista relacionan oraciones nuevas con estímulos ya vividos. Dicha dificultad es producto del problema en la interacción con los usuarios del lenguaje. La relación que se aprende a establecer entre nuestras estimulaciones es producto del acuerdo que se forma en la comunidad y que se enseña a cada nuevo integrante como un acuerdo comúnmente aceptado en el pasado.

Finalmente, podemos afirmar que si bien la estimulación funciona como una condición necesaria para iniciar nuestro aprendizaje del lenguaje, no por ello resulta ser suficiente. “Cada uno de nosotros aprende su lenguaje de boca de otros, a base de la articulación verbal y observable de palabras en muy precisas circunstancias intersubjetivas” (Quine, 1960: 5). Es decir, cada uno debe aprender a desenvolverse en la comunidad que se encuentra para poder aprender a relacionar lo mismo que las personas que ya manejan el lenguaje relacionan. De esta manera, afirmamos que si no se tiene el reflejo que nos proporcionan los otros miembros de una comunidad lingüista cualquiera, sería muy complicado el proceso de aprendizaje.

A través de la exposición desarrollada en este capítulo podemos afirmar que para Quine, la experiencia sensorial permite que los individuos entren en el aprendizaje del lenguaje y puedan justificar sus formas de expresarse. Sin ella, resulta muy complicado establecer rangos de estimulación y así significados estimulativos. Sin embargo, no es la única que juega un papel importante, ya que también entra en juego la comunidad lingüística en la que nos encontremos involucrados reforzando nuestros usos de las palabras. Gracias a esta carga social es que podemos compartir un lenguaje y así también podemos enseñarlo.

## **La imagen quineana del lenguaje**

En el capítulo anterior presentamos la posición de Quine con respecto al papel de la experiencia en el aprendizaje del lenguaje. Defendí la tesis de que Quine le otorga a la experiencia un papel de vital importancia, pues sin ella no sería posible el aprendizaje del lenguaje ni la justificación de nuestras prácticas lingüísticas. En este capítulo me propongo exponer una crítica a la posición quineana apoyándome en los escritos tardíos de Wittgenstein. Lo anterior, con el fin de demostrar que el papel que le reconoce Quine a la experiencia en el aprendizaje del lenguaje no es la fuente del significado, demostrando también que la experiencia sólo tiene sentido al interior de nuestras prácticas lingüísticas de modo que las supone, no las justifica.

Para conseguir mi propósito divido el capítulo en tres partes: en la primera realizo una exposición sobre lo que llamo la imagen quineana del lenguaje. En esta exposición tomo como referencia principal la “imagen agustiniana del lenguaje” introducida en los comentarios que P.M.S. Hacker y G.P Backer escriben sobre el primer párrafo del libro *Investigaciones filosóficas* (1953) de Wittgenstein. En la segunda, expongo lo que llamo aparentes puntos de proximidad entre el pensamiento de Wittgenstein y el de Quine en lo que se refiere al aprendizaje del lenguaje. En la tercera, expongo lo que considero que pueden ser las críticas a la posición de Quine, a través de Wittgenstein, lo cual me permite, por una parte, mesurar los puntos de proximidad que expongo en la segunda sección y, por otra, probar la tesis de este capítulo: que aprendemos el significado por medio de prácticas normativas, no por

ostensión; y que aquellas prácticas son el trans fondo en la que cobra sentido la experiencia.

## 1. La imagen quineana del lenguaje

El libro *Investigaciones filosóficas* (1953) inicia con una cita de San Agustín tomada del libro *Confesiones* (I/8) en la que este filósofo describe cómo considera que aprendió su lengua materna cuando era un niño. Ello indica que la cita se toma de un pasaje autobiográfico y no de un pasaje sobre sus reflexiones acerca del lenguaje. La razón de que Wittgenstein haya tomado una cita autobiográfica es que consideraba que no solamente la estaba tomando de un gran pensador, sino que la estaba tomando de una reflexión personal acerca de cómo se produjo en su vida el aprendizaje del lenguaje. La cita de San Agustín, tomada del libro de Wittgenstein, es la siguiente:

Cuando ellos (los mayores) nombraban alguna cosa y consecuentemente con esa apelación se movían hacia algo, lo veía y comprendía que con los sonidos que pronunciaban llamaban ellos a aquella cosa cuando pretendían señalarla. Pues lo que ellos pretendían se entresacaba de su movimiento corporal: cual lenguaje natural de todos los pueblos que con mímica y juegos de ojos, con el movimiento del resto de los miembros y con el sonido de la voz hacen indicación de las afecciones del alma al apetecer, tener, rechazar o evitar cosas. Así, oyendo repetidamente las palabras colocadas en sus lugares apropiados en diferentes oraciones, colegía paulatinamente de qué cosas eran signos y, una vez adiestrada la lengua en esos signos, expresaba ya con ellos mis deseos (Agustín, citado en Wittgenstein PI §1).

En el análisis de Backer y Hacker, se propone la noción de imagen agustiniana del lenguaje con el fin de explicar fácilmente la función de la cita en el libro *Investigaciones filosóficas* (1953). En el análisis realizado por ellos se nos muestra que el contexto inmediato es descrito por San Agustín como una etapa temprana de su vida en donde aún no era apto para expresar sus deseos, pero sí apto para repetir en su cabeza los sonidos de las palabras que escuchaba.

Al mostrar dicho contexto Backer y Hacker distinguen tres puntos centrales que son el blanco de críticas por parte de Wittgenstein, aunque éstos no sean señalados directamente por él en su libro. Los puntos son los siguientes: primero, una imagen interna y otra externa de la mente. Segundo, la presunción de una inteligibilidad con respecto al conocimiento de los estados mentales propios. Tercero, una concepción del lenguaje acorde al presupuesto de que es necesario para comunicarnos pero no para pensar (Cfr. Baker & Hacker 1980: 21).

Ahora bien, una vez señalado el contexto que rodea la cita agustiniana y las características que dicho contexto da a una imagen del lenguaje, podemos señalar cinco aspectos que Baker y Hacker consideran relevantes. Antes bien, debemos señalar también que, según ellos, para Wittgenstein, tomar la cita agustiniana resulta relevante en tanto la apreciación agustiniana, sobre cómo San Agustín aprendió su lenguaje, se encuentra en una imagen que muchos análisis filosóficos sofisticados sobre el significado comparten (Cfr. Baker & Hacker 1980: 22). Los cinco aspectos son los siguientes:

- a) Las palabras nombran objetos.
- b) Las oraciones son combinaciones de nombres.
- c) Cada palabra tiene un significado.
- d) Cada palabra se encuentra, de alguna manera, correlacionada con su significado.
- e) El significado de una palabra es el objeto por el cual la palabra está.

Las cinco características señaladas por Baker y Hacker nos sirven para indicar la naturaleza del lenguaje vista a través de las consideraciones hechas por San Agustín en su libro. En esta perspectiva sobre la naturaleza del lenguaje se considera que cada palabra, por sí misma, posee por lo menos un significado con el que se relaciona. Así mismo, al considerar que las palabras son nombres y que, por lo tanto, su función es la de nombrar objetos, se considera que su aprendizaje se lleva a cabo por medio de la ostensión.

Para San Agustín, cuando los mayores, es decir las personas adultas de su comunidad lingüística, profieren una palabra y dirigen su cuerpo hacia un objeto, se encuentran indicando, a quien los observa, que aquella palabra nombra al objeto que se indica. De esta forma, se considera que es por el objeto por el que la palabra está, dando por hecho que en tanto cada palabra tenga un objeto al cual nombrar, cada palabra tiene, por lo menos, algo con qué se une al mundo. En esta medida, debido a que todas las palabras son nombres, en tanto todas nombran objetos, el aprendizaje del lenguaje se da únicamente a través del ejercicio de aprender los nombres de los objetos. Por ello, se entiende que cuando aprendemos el lenguaje relacionamos cada palabra con un estímulo de tal manera que aprendemos a relacionarla con los objetos que nos rodean y así, nos vamos desarrollando en el lenguaje.

Ahora bien, una vez señalados los cinco puntos que caracterizan la imagen agustiniana del lenguaje podemos exponer de qué manera éstos se relacionan con la teoría del aprendizaje quineana. Sin embargo, antes de iniciar, debo hacer una salvedad: la imagen agustiniana, en opinión de Wittgenstein, es “una determinada figura de la esencia del lenguaje humano” (Wittgenstein PI §1); Mientras que la posición de Quine es respecto al aprendizaje del lenguaje. Mi propósito en esta sección es mirar de qué manera la imagen agustiniana del lenguaje nos puede ofrecer ciertas luces en la comprensión del aprendizaje del lenguaje.

Con respecto al punto a) la imagen agustiniana señala una naturaleza del lenguaje donde las palabras nombran objetos, dicha naturaleza la podemos ver reflejada en nuestro aprendizaje del lenguaje, tal como lo expone Quine. En el artículo “Hablando de objetos” (1957), Quine señala esta misma esencia del lenguaje, “el hablar de objetos es tan inveterado que afirmar que lo hacemos parece no decir absolutamente nada; pues ¿qué otra manera hay de hablar?” (Quine 1957: 13). En esta cita, Quine nos está señalando que es parte de la naturaleza humana hablar de objetos, algo que no se puede negar y que por supuesto no implica nada nuevo en nosotros. Por ello, nuestras formas lingüísticas de expresión consisten, primordialmente, en darle nombre a los objetos que se encuentran a nuestro

alrededor. De la misma manera el aprendizaje también parece estar orientado a establecer correlaciones entre palabras y objetos. Cuando somos niños nuestros padres toman gran parte de su tiempo para adiestrarnos en el reconocimiento de objetos, ayudándonos a relacionarlos correctamente con nuestros estímulos, sean estos verbales o no verbales (Capítulo 1: sección 1).

Cuando Quine hace referencia a que es natural en nosotros hablar de objetos, nos dice que con objetos no sólo nos está hablando de las cosas físicas que vemos en nuestra vida cotidiana, sino que también habla de otra clase de objetos. Quine (1960) escribe lo siguiente: “de un modo u otro, es un hecho que aprendemos sin esfuerzo a hablar de objetos, y no sólo de objetos físicos sino también de atributos, de números, de conjuntos, de toda suerte de objetos abstractos” (Quine 1968: 101). Con esto, señala que tenemos la capacidad de aprender a hablar de objetos porque manejamos una referencia objetiva en nuestro lenguaje, es decir, una tendencia a hablar refiriéndonos siempre a toda clase de objetos. Con Quine, notamos que nuestra naturaleza es la de concebir el mundo como una composición de objetos de diferentes características, lo cual nos facilita el aprendizaje del lenguaje, ya que podemos comunicarnos entre nosotros a través de la referencia que hacemos a ellos (Cfr. Hookway 1988: 20).

Así mismo, en *Las raíces de la referencia* (1972) Quine afirma que nuestro lenguaje se asienta en los objetos, “la idea asociada, la sensación asociada, será lo que sea. Pero el lenguaje se salta la idea y se asienta en el objeto” (Quine 1972: 51). En este sentido, Quine nos muestra que la naturaleza del lenguaje cuando lo estamos aprendiendo se centra, básicamente, en nombrar objetos independientemente de lo que queramos asociar con él. Igualmente, en el ensayo “hablando de objetos” (1958), Quine afirma que es muy improbable encontrar una cultura que tenga la predilección por un universo de discurso diferente al de los objetos y, de ser así, sería imposible que pudiésemos comprender su lenguaje.

En resumen, podemos señalar que, tanto en la imagen agustiniana del lenguaje como en la teoría del aprendizaje del lenguaje de Quine, se considera que los seres humanos, por naturaleza, descomponemos nuestra realidad en una gran multiplicidad de objetos, los cuales aprendemos a identificar y a organizar. La organización e identificación de dichos objetos es lo que nos permite entrenar a nuevos integrantes de la comunidad en nuestro manejo del lenguaje.

Con respecto al punto b), bajo el cual se entiende que las oraciones son combinaciones de nombres, podemos encontrar una cercanía con la teoría del aprendizaje quineano al considerar que, en el camino que recorre el niño, debe aprender a relacionar cada palabra con un objeto y también a relacionar palabras con palabras. De esta forma, puede realizar la formación de oraciones complejas.

Vimos que las primeras [oraciones] se aprenden como totalidades, entre otras cosas porque algunas de ellas son de hecho *oraciones* de una sola palabra. A medida que progresa, el niño tiende cada vez más a construir sus nuevas *oraciones* con partes; y así ocurre que generalmente se considera el aprendizaje más básicamente como aprendizaje de palabras, no de *oraciones* (Quine 1960: 27).

Para Quine, cuando el niño está aprendiendo el lenguaje asume el aprendizaje de palabras individualmente relacionandolas con un objeto, de esta forma, a medida que va progresando construye oraciones a partir de las oraciones que ya conoce (Cfr. Quine 1960: 60). En este sentido, podemos decir que la construcción del lenguaje se va realizando desde un conocimiento de oraciones simples hasta la formación de oraciones más complejas, las cuales nos permiten referenciar mayor cantidad de objetos.

En este punto es importante aclarar que para Quine el aprendizaje de oraciones compuestas por nombres sólo ocurre mientras nos encontramos en el proceso de aprendizaje del lenguaje y que de ningún modo refleja una teoría quineana sobre la naturaleza del lenguaje. Para Quine, las conjunciones, las preposiciones y muchos otros tipos de palabras se aprenden a medida que nuestro proceso avanza, cuando tenemos la capacidad de aprender contextualmente. El niño aprende a usar las

nuevas oraciones por analogía recordando el modo en el que éstas han sido usadas anteriormente y relacionándolas entre sí (Cfr. Quine 1960: 27).

Una vez aclarado el punto anterior, podemos continuar con el punto c) del análisis realizado por Baker y Hacker sobre la imagen agustiniana del lenguaje. Al respecto, ellos dicen que bajo la perspectiva de la imagen agustiniana cada palabra tiene significado. Ahora bien, al relacionarlo con Quine debemos aclarar que lo anterior sólo puede ser cierto si entendemos que para éste filósofo, en nuestro proceso de aprendizaje, cada palabra debe tener por lo menos un significado.<sup>19</sup>

Gilbert Harman afirma, en su ensayo "Significado y existencia en la filosofía de Quine" (1967/68), que para Quine todas las oraciones de un lenguaje, entendiendo previamente que las oraciones pueden ser de una sola palabra, poseen un significado independiente. La existencia de este significado permite que puedan darse diversas traducciones, todas correctas, de una misma oración, así como que el niño pueda aprenderlas durante su proceso de aprendizaje.

Para Quine cada comunidad lingüística domina un sistema referencial, gracias a ese sistema es posible que los niños aprendan el lenguaje. Aquel sistema, le otorga a cada palabra un objeto con el cual relacionarla. De esta manera, el niño puede aprender a decir la palabra enseñada cuando se irritan sus estímulos adecuadamente y no en otro caso ante la presencia de determinado objeto (Cfr. Quine 1960: 104).

El punto d), indica que en la imagen agustiniana del lenguaje cada palabra se encuentra, de alguna manera, correlacionada con su significado. Podemos señalar que este punto se relaciona con el aprendizaje del lenguaje en tanto, para Quine, el significado estimulativo nos permite aislar un alcance empírico de cada oración por separado, sin que tengamos que recurrir a algún otro tipo de conocimiento sobre el

---

<sup>19</sup> Si llegásemos a interpretar que para Quine cada palabra posee un único significado estaríamos considerando la posibilidad de que él sostiene una teoría del significado atomista, lo cual, es totalmente falso, ya que defiende una teoría holista del significado. Sin embargo, cabe preguntarnos cómo es posible que a partir de un aprendizaje atomista, ya que inicialmente aprendemos el lenguaje a través de la relación que establecemos entre una palabra y un objeto, podamos concebir un significado holista de cada palabra.

contexto que puede rodear dicha oración (Cfr. Quine 1960: 47). El aislamiento del alcance empírico, es decir, el conjunto de estimulaciones que generan que afirmemos o no una oración sin tener en cuenta las palabras, es lo que permite que podamos aprender y reconocer en qué situaciones usamos una oración.

Hasta el momento podemos decir que tanto en la teoría del aprendizaje en Quine como en la imagen agustiniana del lenguaje se señala que el aprendizaje del lenguaje es un largo proceso que da inicio a través de la acción de repetir lo que otros dicen, iniciando con las oraciones más sencillas, hasta lograr la formación de oraciones complejas. Por ello, es necesario que cada palabra se relacione con al menos un significado, para que el aprendiz pueda establecer una relación entre lo que se aprende y lo que lo rodea.

Por último, en el punto e) señalamos que en la imagen agustiniana del lenguaje el significado de una palabra es el objeto por el cual la palabra está.

Para Quine, cuando estamos aprendiendo el lenguaje nos resulta de gran utilidad acudir a la ostensión. De esta forma, el niño aprende por medio de la observación el comportamiento de los mayores en circunstancias públicamente reconocidas, reconociendo inductivamente el rango de estimulaciones que gobiernan el uso correcto de una expresión particular (Cfr. Gibson 1986: 41). La ostensión permite establecer una relación entre palabras y objetos, mostrando una introducción al lenguaje que se da siempre por asociación de un estímulo con una palabra. A partir de ese momento nos volvemos hábiles en establecer conexiones entre las palabras y los objetos. “Nosotros actuamos bajo la presuposición de que el niño se inicia en el lenguaje haciendo exactamente una correlación entre nuestro sistema de necesidades, es decir entre nuestras estimulaciones sensoriales y una simple afirmación” (Canfield 1996: 122).<sup>20</sup> La afirmación con la que correlacionamos nuestro sistema de necesidad es lo que Quine llama oraciones observacionales.

---

<sup>20</sup> We do so by assuming that the child enters language by learning to make exactly the correlation our system needs that between sensory stimulations and simple affirmation.

Así mismo, en *Las raíces de la referencia* (1972), Quine sugiere que el aprendizaje del lenguaje, sobre todo el aprendizaje infantil, es un terreno donde florece la filosofía conductista, en tanto se aprende ostensivamente y los estímulos se encuentran en nuestro exterior. De esta forma, el progreso se genera por medio de la acumulación de datos relacionados entre los objetos y las palabras. Para Canfield, “El punto importante aquí es que existe sólo un camino para atar el lenguaje con el mundo. Éste es por medio del aprendizaje de las correlaciones entre estimulaciones sensoriales y oraciones ocasionales” (Canfield 1996: 125). Cuando se establecen aquellas correlaciones se dice que quien se encuentra aprendiendo el lenguaje logra introducirse en él y, de esta forma, hacer parte del mismo.

Quine (1972) expresa lo siguiente al respecto: “Cuando aprendemos el lenguaje aprendemos a asociar palabras del mismo con las mismas ideas con que las asocian otros hablantes” (Quine 1972: 51). Lo anterior nos indica que para que el niño o el lingüista puedan aprender a relacionar las palabras deben tener en cuenta con qué las relacionan las personas que ya manejan el lenguaje, ya que se entiende que nuestro lenguaje es público y compartido (Cfr. Hylton 2007: 117).

El niño ha dominado — ya sea por imitación o por condicionamiento o sólo por pertenecer a la comunidad — el apropiado criterio sensorial y puede indicar ahora “hay un conejo.” Haciendo uso de esto conforme a la comunidad, manteniendo un amplio estándar, establecido en términos de estímulos sensoriales (Canfield 1996: 124).<sup>21</sup>

Como lo explica Canfield, el niño observa detenidamente el comportamiento de las personas que lo rodean y aprende a imitarlo. De esta forma, establece estándares para el funcionamiento de las palabras y la relación de éstas con los objetos. Ahora bien, si se tiene en cuenta que el acto de señalar constituye un factor primordial al momento de aprender el lenguaje también se debe tener en cuenta que el asentimiento y el disentimiento forman parte de ese aprendizaje. Es más, ambas posiciones, forman una parte muy importante, ya que sin ellas los niños no podrían

---

<sup>21</sup> The child has mastered — whether by imitation or conditioning or just joining in — the appropriate sensory criteria and can now remark “lo, a rabbit.” This is used in conformity to community wide standars set in terms of sensory stimulations.

realizar la preferencia de una oración correctamente en el momento preciso. Como se explicó en el capítulo primero (Sección 1).

El reconocimiento del lenguaje que adquiere el aprendiz se perfecciona con lo que se llama adiestramiento. En Quine, el adiestramiento se produce a partir de la formulación de preguntas y respuestas. En *Las raíces de la referencia* (1972) Quine nos dice que, al principio, los aprendices se limitan a mirar y esperar, en este sentido, su progreso es lento. En tanto el aprendiz no haya observado y conjeturado lo suficiente, como para poder emitir él mismo palabras u oraciones observacionales, no podrá iniciar un proceso de preguntas. Igualmente, en la cita agustiniana, cuando se narra el aprendizaje del niño y cómo éste observa el comportamiento de los mayores, se percibe el influjo de la sociedad en la formación lingüística del aprendiz. En el ensayo “Hablando de objetos” (1957) Quine dice que gracias a ese aprendizaje en sociedad es que podemos aprender un lenguaje por medio del cual todos nos entendemos. Es decir, hablamos el mismo lenguaje y nos entendemos entre nosotros por el simple hecho de que “(...) la sociedad nos ha instruido en un mismo patrón de respuestas verbales a incitaciones exteriores observables” (Quine 1957: 17). Cuando el aprendiz correlaciona sus oraciones con las de aquel que lo está instruyendo, mediante la regla de correspondencia fonética (ver capítulo 1: sección 1) se puede percatar de que sus propias condiciones públicas de asentimiento y disentimiento coinciden con las de los otros.

Como podemos ver, tanto en la teoría del aprendizaje del lenguaje señalada por Quine como en la imagen agustiniana del lenguaje, el lenguaje nos permite establecer una coherencia con el mundo y no existe ninguna otra manera de pronunciar o formar un discurso. De esta forma, la observación se entiende como el conjunto de todos los estímulos que los niños —o cualquier tipo de sujeto, dispuesto a aprender un lenguaje— experimentan en un momento dado.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> El hecho de que exista un rango de estimulación o no, no nos interesa dentro de esta sección, ya que simplemente queremos señalar la línea agustiniana que puede mapearse en Quine.

Ahora bien, después de haber establecido de qué manera se pueden relacionar las cinco características señaladas por Baker y Hacker de la imagen agustiniana del lenguaje con la teoría quineana del aprendizaje del lenguaje, podemos, a modo de conclusión, señalar dos características más que se desprenden de las anteriores cinco. Las siguientes características las señala Glock (1996):

- f) La única función del lenguaje consiste en representar la realidad. De esta forma, las palabras tienen como función principal referir a objetos, en tanto que las oraciones cumplen con la función de describir hechos.
- g) El niño puede establecer la asociación entre palabra y objeto únicamente a través del pensamiento. Aquello implica suponer que el niño debe tener —previo a cualquier aprendizaje— un lenguaje privado. Aquel lenguaje privado le permite al niño aprender un lenguaje público. Lo anterior, gracias a la relación que establece entre las palabras de su lenguaje privado y las del lenguaje público que está aprendiendo.

Nuestro lenguaje, entendido a través de la imagen agustiniana y en la perspectiva del aprendizaje del lenguaje tiene como función primordial ser un aparato referencial adecuado para hablar de objetos, como lo señalamos en las características previamente explicadas. “De un modo u otro es un hecho que aprendemos sin esfuerzo a hablar de objetos, y no sólo de objetos físicos, sino también de atributos, de números, de conjuntos, de toda suerte de objetos abstractos” (Quine 1972: 101). Hablamos de objetos desde que adquirimos la capacidad de hacerlo, ya sean estos físicos o abstractos, como los números por ejemplo. Como lo dije anteriormente, en el presupuesto de la imagen agustiniana del lenguaje “Nosotros adquirimos un mundo, que, entre otras cosas, contiene varios objetos con los que nosotros contamos de diferentes maneras, cuando aprendemos a hablar, y a identificar el nombre de las cosas” (Glock 1996: 174).<sup>23</sup> Es decir, por medio de la identificación de los objetos que

---

<sup>23</sup> We acquire a world, which amongst other things contains various objects with which we reckon in different ways, as we learn to speak, to identify and name things.

se encuentran alrededor de un individuo es que se adquiere una concepción del mundo, es más, es la única forma de adquirir una concepción del mundo.

Podemos terminar esta primera sección recogiendo lo dicho hasta esta parte con ayuda de Hans-Johann Glock:

En consecuencia, la imagen agustiniana del lenguaje comprende cuatro posiciones; una concepción referencial del significado de las palabras, una concepción descriptiva de las oraciones, la idea de que la definición ostensiva nos otorga la fundación del lenguaje, y la idea de que un lenguaje del pensamiento subyace a nuestros lenguajes públicos (Glock 1996: p 41).<sup>24</sup>

La imagen agustiniana del lenguaje puede estudiarse bajo la perspectiva de cuatro posiciones, a saber, la primera, que privilegia una concepción referencial del significado de las palabras. La segunda, que entiende una función descriptiva del lenguaje. La tercera defiende una tesis donde la definición ostensiva funciona como base para la fundación del lenguaje y, finalmente, la cuarta posición que defiende la tesis de que hay un pensamiento privado que subyace a todos los tipos de lenguajes públicos que puedan existir.

Estas cuatro posiciones las hemos rastreado en Quine durante el desarrollo de esta sección. Así mismo, señalamos que muchas de las características del inicio del aprendizaje infantil coinciden con las características señaladas de la cita agustiniana. Aquellas coincidencias, son las que me permiten postular la existencia de una “imagen quineana del lenguaje” que se basa en los mismos presupuestos en los que se basa una caracterización de la imagen agustiniana del lenguaje. Si bien la nuestra se refiere al aprendizaje, mientras que la agustiniana se refiere a la naturaleza del lenguaje.

Sintetizando, lo que hemos querido señalar es que en la imagen agustiniana del lenguaje y en la teoría del aprendizaje del lenguaje de Quine, cuando aprendemos el lenguaje, aprendemos a establecer una relación entre los objetos que vemos durante

---

<sup>24</sup> Accordingly, The Augustinian picture comprises four positions: a referential conception of word-meaning; a descriptivist conception of sentences; the idea that ostensive definition provides the foundations of language; and the idea that a language of thought underlies our public languages.

sucesos cotidianos y las palabras que profieren quienes manejan el lenguaje. De esta forma, asociamos el aprendizaje del lenguaje con la función de nombrar objetos dando por hecho que cada palabra establece una relación directa con el objeto que nombra. En pocas palabras, al aprender se establece un vínculo entre el nombre y el objeto que se nombra; la esencia del lenguaje es nombrar objetos.

En la siguiente sección dejaré de lado, momentáneamente, la formulación de esta imagen para dedicarme a la exposición de los puntos en los que se puede conectar el pensamiento quineano con el de Wittgenstein. Este paso me permitirá establecer las críticas a la imagen quineana del lenguaje y, por tanto, a la perspectiva quineana sobre el papel de la experiencia en el proceso de aprendizaje del lenguaje.

## **2. Quine y Wittgenstein: aparentes puntos de proximidad**

En el inicio del ensayo "*Wittgenstein and Quine: Proximity at the Distance*" Hacker nos señala que en el estudio filosófico de lo que comúnmente se conoce como el terreno de la filosofía analítica es normal destacar a Wittgenstein y a Quine como los filósofos más importantes del siglo pasado. El *Tractatus* (1922) de Wittgenstein generó un giro importante en la visión de la filosofía analítica en el siglo XX, inspirando el positivismo lógico del círculo de Viena. En tanto que *las investigaciones filosóficas* (1953) es considerada la mayor fuerza detrás de todo el análisis conceptual que domina la filosofía anglosajona hasta los años setenta, y que aún inspira a filósofos contemporáneos. Por su parte, Quine es considerado como uno de los filósofos contemporáneos más eminentes del post-positivismo en Norte América. El desarrollo de su pensamiento buscó generar una corriente filosófica en la que fuera posible alejarse tanto del positivismo como del análisis conceptual. Además, se puede decir que ambos filósofos rompen lazos con las concepciones que se manejaban sobre temas centrales como el significado, la necesidad lógica, el conocimiento y la naturaleza del trabajo filosófico en sí mismo, a la par que proponen

nuevas visiones de lo que se considera la actividad filosófica, rechazando la existencia de una filosofía primera que fundamenta todo el conocimiento humano.

Por los puntos señalados anteriormente es fácil destacar a estos dos pensadores e intentar señalar puntos de proximidad entre ellos. Igualmente, al señalar que muchas de las ideas sobre la filosofía contemporánea americana se originan en los escritos de Quine y que muchas de las tesis propuestas en dichos escritos se encuentran en los escritos del Wittgenstein tardío, resulta inevitable buscar y encontrar teorías en las que estos dos filósofos converjan.

Hacker (1996) señala 18 posibles puntos de convergencia entre estos dos filósofos. Los 18 puntos son los siguientes:

1. Para ambos pensadores el significado de las palabras no se encuentra ni en las ideas de la mente ni en los objetos del mundo físico.
2. Ambos coinciden en el valor del uso y su lugar en el significado.
3. Quine niega la inteligibilidad de la división analítico/sintético. Wittgenstein no considera, por su parte, importante tener en cuenta dicha división.
4. Ambos pensadores rechazan el punto de vista del círculo de Viena sobre el hecho de que las verdades lógicas son verdaderas por convención, o son verdades en virtud de los significados
5. Ambos pensadores niegan que el lenguaje natural sea un cálculo con reglas determinadas que fijan condiciones necesarias y suficientes para la aplicación de todas las expresiones significativas del lenguaje.
6. Ambos niegan que se puedan reducir todas las proposiciones u oraciones a un grupo de oraciones protocolares donde se pueda verificar la referencia inmediata con la experiencia.
7. Ambos repudian el fundacionalismo en la epistemología.

8. Ambos están de acuerdo en que el aprendizaje del lenguaje descansa sobre el entrenamiento. La adquisición del lenguaje no presupone ni un pensamiento ni un conocimiento innato.
9. Ambos consideran que el aprendizaje del lenguaje involucra el aprendizaje ostensivo, igualmente, consideran que un puro gesto de ostensión no es suficiente para determinar el uso de una palabra.
10. Ambos consideran que el aprendizaje de una expresión es independiente de su estatus o del papel histórico sobre cómo llegamos a saber por qué significa lo que significa para nosotros.
11. Ambos consideran que la traducción radical es un dispositivo que ilumina los conceptos del lenguaje, significado y entendimiento.
12. Ambos reconocen un problema de indeterminación en el uso del lenguaje y en la interpretación de su uso.
13. Ambos se enfocan en desarrollar preguntas de comprensión conductista.
14. Ambos convergen en su concepción de verdad, repudiando la correspondencia y la coherencia de teorías que trivializan la verdad.
15. Ambos consideran que el holismo es un factor que les permite comprender el lenguaje.
16. Ambos adoptan el holismo para hablar de una teoría sobre la red de creencias.
17. Ambos coinciden en que en nuestra red de creencias sostenemos fundamentos matemáticos inmunes de falsificación.
18. Ambos rechazan la postulación de verdades necesarias.

Ahora bien, para cumplir con el propósito de este trabajo sólo tomare nueve del listado de Hacker, ya que son los que más se relacionan con la temática desarrollada sobre el aprendizaje del lenguaje. Los nueve puntos que tomo son: el 1, 6, 8, 9, 10,11, 12, 13 y 15.

Con respecto al primero, decimos que ambos filósofos consideran que el significado de las palabras no se encuentra ni en las ideas de la mente ni en los objetos del mundo físico. En este sentido, ambos niegan que el concepto de significado se pueda explicar por medio de una referencia mental a algo como acto de significar, o por referencia mental a imágenes e ideas.

En el artículo “las clases de Wittgenstein durante el periodo de 1930 – 1933” (1954) por ejemplo, Moore señala que durante las clases que Wittgenstein dio, durante el trimestre de mayo de 1932, afirmó que, a excepción de casos como “esto significa lo mismo que aquello” o “esto no tiene ningún significado”, la idea de significado es obsoleta (Moore 1954: 75). Igualmente, para señalar otro ejemplo, en 1984 Quine escribe lo siguiente acerca del significado en su artículo “Acercas de lo que hay”, “Los usos útiles según los cuales habla o parece hablar comúnmente la gente acerca de significaciones se reducen a dos: el *tener* significación, que es la significatividad, y la *identidad* de significación, o sinonimia” (Quine 1984: 38). Líneas más abajo Quine asegura que el valor explicativo que tienen cualquier significación es una ilusión.

En el punto seis, decimos que ambos filósofos niegan que sea posible reducir todas las oraciones del lenguaje a un grupo específico de oraciones protocolares donde sea posible verificar la referencia inmediata con la experiencia. Moore (1954) nos dice que Wittgenstein aseguraba la existencia de dos tipos de proposiciones, a saber, las de experiencia y las de necesidad.<sup>25</sup> Las primeras, pueden ser comparadas con la realidad concordando o no con ella; en tanto que las segundas, las proposiciones de necesidad, no se equiparan a la realidad ni a la experiencia. “Se trata de proposiciones cuya negación sería, no meramente falsa, sino *imposible, inimaginable, impensable* (expresiones que él [Wittgenstein] mismo usó a menudo al hablar de ellas)” (Moore 1954: 84). Entre este tipo de oraciones encontramos las de la matemática pura y las de la lógica deductiva, las cuales no pueden ser reducidas a

---

<sup>25</sup> En este punto tomaré la palabra proposición como sinónima de la palabra oración, ya que en los escritos de Moore no se aclara la diferencia entre ambas expresiones y terminan por equipararse.

oraciones protocolares que se comparen con la experiencia inmediata y que hagan posible su negación. Además, son oraciones que no pueden compararse con la realidad y no podemos pensar en qué coinciden o no con ella (Cfr. Moore 1954: 84).

Igualmente, en 1951 Quine afirma en su ensayo “Dos dogmas del empirismo” que la totalidad de lo que llamamos nuestro conocimiento es un gran tejido construido por el hombre y que por tanto no se encuentra en contacto con la experiencia más que a lo largo de toda su periferia (Cfr. Quine 1951: 76). En este sentido, aquella parte del conocimiento que roza con la experiencia es en donde se encuentran cierto tipo de oraciones, las cuales pueden ser fácilmente verificadas y cambiar así sus valores veritativos. Así, las oraciones que se encuentran más alejadas de la periferia son aquellas que no están en contacto directo con la experiencia, como las de la matemática, por ejemplo, y que no cambian sus valores veritativo funcionales tan fácilmente.

En el punto ocho decimos que ambos filósofos coinciden con el hecho de que el aprendizaje del lenguaje descansa sobre el entrenamiento, en este sentido la adquisición del lenguaje no presupone ni un pensamiento ni un conocimiento innato. Quine describe que la adquisición de las primeras palabras son el resultado del refuerzo paterno al balbuceo de algunas expresiones por parte del niño (Cfr. Murphey 2012: 112). Cuando los padres ofrecen una recompensa al niño por haber relacionado correctamente un estímulo con una oración, lo incitan a repetir la oración ante estímulos similares, cuando la oportunidad se le presente nuevamente. Los padres recompensan al niño cuando se percatan que los estímulos del niño están siendo activados, más no cuando son activados los de ellos. De esta forma, decimos que el aprendizaje depende del énfasis que realizan los padres en las respuestas que da el niño frente a los estímulos (Cfr. Hylton 2006: 131).

Por su parte Wittgenstein en el párrafo 6 de *Investigaciones filosóficas* (1953) señala que el niño emplea formas primitivas del lenguaje cuando aprende a hablar, teniendo en cuenta que el aprendizaje no es una explicación sino un

adiestramiento. Los niños son educados en ciertas acciones para usar con ellas determinadas palabras y para reaccionar así a las palabras que emiten los demás miembros de la comunidad (Cfr. Wittgenstein PI §6).

En el punto nueve señalamos que ambos consideran que el aprendizaje del lenguaje involucra, como componente esencial, la ostensión. Quine dice que el método inicial para el aprendizaje del lenguaje es la ostensión, por ello, la primera oración que un niño aprende la aprende ostensivamente (Cfr. Gibson 1986: 41). Por ello, el aprendizaje requiere de la observacionalidad, por ejemplo, en el aprendizaje ostensivo de la expresión *rojo*, tanto el aprendiz como quien le está enseñando deben estar viendo la misma porción de espacio que ocupa el color rojo en la escena en la que se encuentran, entonces, alguno de los dos debe percatarse que el otro percibe lo mismo que él. De esta forma, el aprendiz reconoce las circunstancias bajo las cuales se profieren determinadas expresiones.

Sintetizando, “el método inicial para aprender el lenguaje es la ostensión, de esta forma el niño aprende a reconocer el comportamiento público de los adultos, bajo circunstancias públicamente reconocidas, así asocia a las oraciones las apropiadas estimulaciones (Cfr. 1986 Gibson p. 42). El niño aprende de manera inductiva todo el rango de condiciones estimulativas que gobiernan el uso correcto de una expresión particular.

Para Wittgenstein la ostensión, entendida bajo la perspectiva de la imagen agustiniana del lenguaje, nos permite explicar el significado de algunas palabras, por ejemplo, cuando señalamos un objeto y decimos *esto es...*, estamos tratando de enseñarle a algún sujeto cómo solemos llamar a determinado objeto (Cfr. Glock 1996: 274). Sin embargo, la ostensión sólo hace parte fundamental del entrenamiento de un aprendiz en el lenguaje, pero no nos puede dar respuestas sobre el significado de las palabras. El niño no puede darnos la explicación sobre el significado de una oración por medio de la definición ostensiva, aunque si puede detectar, gracias a ella, cuándo usa correctamente una oración (Cfr. Baker & Hacker 2004: 80).

En el punto diez escribimos que ambos pensadores están de acuerdo en que el camino en el que una expresión es aprendida es completamente irrelevante para entender su estatus y el papel que juega en el lenguaje. En este sentido, el factor histórico, es decir cómo llegamos a saber que una palabra significa lo que significa para nosotros, no es importante.

En *Cuadernos azul* (1933) Wittgenstein dice que en el proceso de enseñanza no interesa la historia que tengan nuestras acciones anteriores, tales como comprender u obedecer. “La regla que ha sido enseñada y se aplica a continuación nos interesa solamente en la medida en que está aplicada en la aplicación. Una regla, en la medida en que nos interesa, no actúa a distancia” (Wittgenstein BB: 41).

Quine, por su parte, muestra a lo largo de su teoría sobre el aprendizaje del lenguaje que el niño no necesita conocer la historia de la palabra ni cómo llegó a cumplir la función que cumple en el lenguaje; sino simplemente que se le enseñe cómo hacer uso de ella en el contexto lingüístico en el que se encuentra. Así mismo sostiene que al inicio de nuestro aprendizaje no se tiene la necesidad de recurrir a conjeturas o a recuerdos del pasado ya que no existen ni recuerdos ni conjeturas. El inicio en el lenguaje se da por medio de la imitación de las relaciones entre palabras y objetos que establecen las personas mayores. El éxito que el niño puede tener en el aprendizaje de las primeras oraciones está basado en la relación entre los criterios de semejanza que establecen los niños y los criterios de semejanza que tienen los adultos. El niño aprende a anticipar las reacciones del adulto gracias al aprendizaje que ha adquirido a través del enfrentamiento a situaciones parecidas.

En el punto once, Hacker dice que ambos consideran que la traducción radical es un dispositivo que permite iluminar los conceptos de lenguaje, significado y entendimiento. Al parecer, ambos filósofos enfocan las preguntas filosóficas con respecto a la traducción radical desde un punto de vista etnológico.

Para Hacker, tanto Wittgenstein en *Investigaciones filosóficas* (1953) como Quine en *Palabra y objeto* (1960) señalan que nuestro comportamiento común, como

miembros del género humano, es un sistema de referencia de significados en donde cada uno de nosotros interpreta un lenguaje desconocido.

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

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

Ahora bien, el hecho de que ambos pensadores consideren que todos los seres humanos usan el lenguaje y realizan actos de habla dentro del contexto de todas sus actividades, es un indicativo de que hablan de hechos antropológicos sobre la historia de todos, lo cual, permite que se clasifiquen en un enfoque etnológico.

En el punto doce, decimos que ambos reconocen la existencia de un problema de indeterminación en el uso del lenguaje y la interpretación de su uso. Wittgenstein plantea un problema de aparente indeterminación en la aplicación de reglas, ya que parece que pueden darse diferentes cursos de acción fuera de una regla, dándole una interpretación apropiada. De aquí surge la paradoja de que no existe algo como seguir correcta o incorrectamente una regla (Cfr Hacker 1996: 4).

Nuestra paradoja era está: una regla no podía determinar ningún curso de acción porque todo curso de acción puede hacerse concordar con la regla. La respuesta era: Si todo puede hacerse concordar con la regla, entonces también puede hacerse discordar. De dónde no habría ni concordancia ni desacuerdo.

Que hay ahí un malentendido se muestra ya en que en este curso de pensamientos damos interpretación tras interpretación; como si cada una nos contentase al menos por un momento, hasta que pensemos en una interpretación que está aún detrás de ella (Wittgenstein PI § 201).

La paradoja anterior se difumina diciendo que no existe una correcta o incorrecta aplicación de reglas, por lo tanto, no hay tal cosa como un uso correcto y significativo del lenguaje. Por su parte, Quine considera que existe un problema de indeterminación de la traducción o una inescrutabilidad de la referencia. Dichos problemas deben ser difuminados, so pena de concluir absurdamente que toda referencia a objetos es un disparate (Cfr. Hacker 1996: 5).

El punto trece, señala que ambos realizan preguntas con un enfoque conductista. Para Quine, la semántica se ha visto permeada por un mentalismo pernicioso mientras que nosotros consideramos que la semántica se determina, de alguna manera, más allá de lo que podría estar implícito en su disposición a la conducta manifiesta. En este sentido, los hechos deben ser construidos en términos del comportamiento (Cfr. Hacker 1996: 5).

Por último, en el punto quince, decimos que ambos pensadores consideran que el holismo es un factor de alta importancia en el proceso de aprendizaje del lenguaje, en este sentido, para ambos, entender una oración implica a su vez entender un lenguaje.

Gracias a la lista anterior de nueve puntos de convergencia entre el pensamiento de Quine y Wittgenstein, podemos indicar que ambos filósofos se acercan mucho en la formulación de sus planteamientos. Lo cual parece dificultar la tarea de indicar que no comparten la misma visión con respecto al papel de la experiencia en el aprendizaje del lenguaje. Sin embargo, en este capítulo me encargo de exponer que, pese a dichas similitudes, la posición de Quine marca ciertas diferencias con respecto a la de Wittgenstein.

### **3. Las críticas de Wittgenstein**

En la sección anterior señalamos los puntos de convergencia entre los planteamientos filosóficos de Wittgenstein y de Quine. Así mismo afirmamos que es posible asegurar que aunque parece que sus teorías son las mismas, la metodología de ambos pensadores es completamente diferente. El propósito de esta sección es señalar las críticas de Wittgenstein a la imagen quineana del lenguaje. Para este propósito dividí el capítulo en dos partes: En la primera, expongo por qué la imagen quineana del lenguaje no es un lenguaje incompleto, de tal manera que explico qué significa afirmar que ésta es un juego de lenguaje. En la segunda, expongo el aprendizaje

ostensivo de palabras frente a la definición ostensiva junto con las conclusiones del capítulo.

### 3.1 El tipo de lenguaje quineano.

En principio, Wittgenstein está de acuerdo con dos puntos de la imagen quineana del lenguaje. Estos dos puntos son: primero, el lenguaje corporal como el lenguaje natural de todas las personas y, segundo, el hecho de que el aprendizaje del lenguaje requiere de escuchar, repetir y combinar diferentes usos de diversas oraciones. Ahora bien, para recalcar las diferencias, y de esta manera las críticas a Quine, seguiré el mismo método empleado por Wittgenstein en el libro *Investigaciones filosóficas* (1953) a través de la postulación de un lenguaje ficticio, retomando la propuesta de una imagen quineana del lenguaje. En la siguiente cita, expongo el lenguaje formulado por Wittgenstein.

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

El lenguaje descrito anteriormente se conoce como el lenguaje de los albañiles. Este lenguaje, lo podemos definir como un proto-lenguaje, el cual se identifica con la esencia del lenguaje señalada en la imagen agustiniana.

A pesar de que el lenguaje de los albañiles, como lo expone Baker y Hacker en su análisis, especifica un contexto, la actividad de construcción; el discurso de una comunidad, el constructor y su asistente; un vocabulario, el bloque, el pilar y la viga; y un criterio de entendimiento, el hecho de que el asistente pase al constructor las losas en el orden que el constructor se lo pide; no se puede obviar el hecho de que carece de muchas características propias de un lenguaje. Primero, no tiene ningún tipo de sintaxis. Segundo, no señala ningún tipo de regla a través de la cual sea

posible formar una oración simple y, por lo tanto, tampoco especifica reglas para la formación de oraciones más complejas. Tercero no permite expresar generalidades, y cuarto es un lenguaje que funciona únicamente en un modo imperativo.

Ahora bien, ¿sería justo de mi parte afirmar que, debido a las cuatro deficiencias señaladas anteriormente, se trata de un lenguaje incompleto? Hacker señala lo siguiente “sin embargo, Wittgenstein asegura, qué es un lenguaje *completo*” (Baker & Hacker 2004: 26).<sup>26</sup> Es decir, el lenguaje está completo tal como es, incluyendo sus carencias. No se trata de un tipo de lenguaje incompleto al que sólo le falta añadir las características anteriores para que “funcione” de acuerdo a nuestras necesidades, sino que simplemente es un tipo específico de lenguaje que funciona de ese modo.

Agustín describe, podríamos decir, un sistema de comunicación; sólo que no todo lo que llamamos lenguaje es un sistema. Y esto debe decirse en muchos casos en que surge la cuestión: ¿es esta representación apropiada o inapropiada? La respuesta es entonces: Sí, apropiada; pero sólo para este dominio estrictamente circunscrito, no para la totalidad de lo que pretendemos representar (Wittgenstein PI §3).

La cita anterior señala que el lenguaje descrito por San Agustín, y por ende el descrito por Quine en la etapa de aprendizaje, es apropiado para un tipo de lenguaje como el de los albañiles. En este sentido, el sistema de comunicación descrito por la imagen agustiniana es correcto y apropiado si y sólo si lo circunscribimos a un tipo específico del lenguaje, un proto-lenguaje, pero no lo es si consideramos que lo es para la totalidad de nuestro lenguaje.

En este punto, Hacker señala un planteamiento importante sobre lo que quería decir Wittgenstein a través de esta descripción del lenguaje, y es que no toda forma de comunicación constituye un lenguaje. Es decir, que los albañiles puedan comunicarse entre ellos, así como un perro aparentemente lo puede hacer también con otros perros, no es indicio de que estén usando un lenguaje.

---

<sup>26</sup> Nevertheless, W. contends, it is a *complete* language.

Ahora bien, la imagen quineana del lenguaje describe una concepción de significado como una imagen o una idea que se asocia con un objeto físico. Describiendo así un lenguaje que se basa en nombres. En el párrafo 27 de las Investigaciones Wittgenstein, a modo de crítica de lo anterior, escribe lo siguiente:

«Nombramos las cosas y podemos entonces hablar de ellas, referirnos a ellas en el discurso.»— Como si con el acto de nombrar ya estuviera dado lo que hacemos después. Como si sólo hubiera una cosa que se llama: «hablar de cosas» (Wittgenstein PI§ 27).

En pocas palabras, lo que Wittgenstein señala en el párrafo 27 es que hacemos referencia a cosas, hablamos sobre cosas, pero esto es solamente una de las multitudinarias acciones que pueden ejercerse con nuestro discurso. Nombrar no constituye una preparación para el lenguaje, ni tampoco aprendemos un nombre para poder hablar de algo, un bebe no aprende el nombre *mamá* y aprende a llamar a su madre para después poder hablar sobre su madre (Cfr Baker & Hacker 2004: 72). Para Wittgenstein no existe sólo un caso de *hablar sobre...*, ya que podemos hablar sobre el clima, sobre nuestros planes futuros, nuestros padres o sobre filosofía, lo cual nos indica que existe una enorme variedad de actividades discursivas de la cual la descrita por San Agustín es sólo una.

El rango de actividades en nuestro discurso es amplio y variado, lo que nos indica que posee diversos usos. Sin embargo, en la imagen quineana del lenguaje no se indica un uso diferente al de nombrar objetos, simplemente se señala que todo el tiempo hablamos acerca de cosas. Es simplemente un tipo de lenguaje, un juego de lenguaje en el que las palabras nombran objetos.

En el párrafo siete de *Investigaciones filosóficas* (1953) Wittgenstein señala que en el ejemplo de los albañiles se podían distinguir dos partes que interactuaban en el lenguaje. Una parte gritaba las palabras y la otra actuaba conforme a dichas palabras. Antes de eso, como preparación, se describía un proceso en donde el aprendiz nombraba los objetos cuando el instructor le señalaba alguno, es decir, el

alumno repite las palabras que el maestro le enseña, como en el caso del niño y sus padres. Dicho proceso de aprendizaje es un juego de lenguaje.

Ahora bien, el término “juego de lenguaje” se usa para referir a los diferentes usos del lenguaje. Como un juego, el lenguaje tiene reglas constitutivas, las cuales podemos llamar gramática, de esta forma, diremos que el significado de una palabra no es el objeto por el cual la palabra está, pero sí se determina por medio de las reglas que gobiernan su uso (Cfr. Glock 1996: 93). Por ello, el lenguaje de los albañiles, el que ejemplifica la imagen agustiniana del lenguaje, se define como nuestro modelo de aprendizaje del lenguaje.

En el aprendizaje del lenguaje, al igual que en cualquier juego, determinamos reglas de uso. Dichas reglas no nos ayudan a determinar qué expresión en el lenguaje es la que se corresponde con el objeto satisfactoriamente, pero sí pueden determinar en qué actividad nos ubicamos para darle a nuestras palabras sentido y así definir el juego de lenguaje. En este sentido, aprendemos el significado de una palabra cuando aprendemos cómo usarla.

En la imagen quineana del lenguaje, el uso se entiende como una regla que gobierna nuestro comportamiento lingüístico. Un comportamiento que se rige por estándares de corrección conforme a sus reglas de uso. El uso, es lo que los hablantes de una comunidad determinan para decidir cuándo un estímulo es correctamente asociado a un objeto o no. Así, el entrenamiento del aprendizaje del lenguaje se basa, primordialmente, en inculcar en el aprendiz el uso que todos los miembros de una comunidad le dan a una palabra.

Para Wittgenstein, el uso de una palabra es completamente diferente del uso del significado de una palabra. El significado de una palabra no puede determinar el uso de la misma, lo que ocurre es al contrario, el uso determina el significado de una palabra. De esta forma, cada diferencia en el significado es una diferencia en el uso. En este sentido, cuando uno tiene el uso de una palabra, es fácil inferir su significado sin más evidencia, pero no funciona al contrario (Cfr Glock 1996: 378).

Glock dice, a manera de explicación, lo siguiente al respecto:

Uno no puede adicionar a un diccionario el uso de la palabra *taza* sin que el término sea frecuentemente usado por la comunidad académica, aunque uno sí puede escribir el diccionario basándose en una descripción del empleo que se le da a los términos (Glock 1996: 378).<sup>27</sup>

Es decir, a través del uso de una palabra es posible aprender todo lo correspondiente acerca de su significado.

Para Wittgenstein aprender el uso de las palabras nos conduce a aprender su significado, tal como al aprender las reglas del ajedrez somos capaces de asociar las fichas del tablero con los nombres, es decir, aprendiendo a reconocer cómo mover cada una de ellas en el juego. En esta medida, se afirma que una oración es una especie de movimiento en el juego de lenguaje, la cual no tendría ningún significado si no se encontrara en el sistema del cual es parte (Cfr. Glock 1996: 193). Los movimientos que cada oración pueda ejercer dependen del juego en el que se desenvuelvan.

En *Cuadernos azul y marrón* (1958) Wittgenstein señala que los juegos del lenguaje son aquellas formas en las que los niños aprenden a hacer uso de la palabra, así como jugando ajedrez aprendemos cómo mover las fichas en el tablero. Por ello estudiar los juegos de lenguaje implica estudiar las formas de cómo un niño empieza a hacer uso de las palabras.

Al considerar que la imagen quineana del lenguaje es un juego de lenguaje, hemos de decir que, simplemente, nos explica cómo los niños inician el aprendizaje del lenguaje a través del nombramiento de objetos, pero que de ninguna manera está indicando cuál es la función primordial del lenguaje. Por ello, no es aceptable que se defina ésta como nombrar objetos.

---

<sup>27</sup> One cannot tell from a dictionary explanation of *cop* whether the term is frequently used by British academics, but one can write the dictionary entry on the basis of a full description of the term's employment.

Para terminar, vamos a plantearnos la siguiente pregunta: Si bien el modelo de dar nombre a las cosas es un juego de lenguaje, ejemplarmente visto en el aprendizaje ¿es realmente la ostensión la entrada al lenguaje y la justificación de nuestras prácticas lingüísticas?

### 3.2 Aprendizaje ostensivo de palabras frente a definición ostensiva

El lenguaje que aprende San Agustín, y así mismo el que Quine describió que aprendía el niño y el nativo, constituye un tipo de comunicación, como lo señalé en la primera parte de esta sección. Aquel tipo de comunicación es suficientemente completo y funcional, tanto para la comunidad de albañiles como para la comunidad que rodea al niño o al lingüista en tanto permite que se establezca una relación en las personas involucradas, de esta forma cada individuo entiende lo que el otro le está diciendo.

Cuando un niño inicia el proceso de aprendizaje del lenguaje lo inicia “instintivamente” al observar a quienes se encuentran a su alrededor, tal como lo describen San Agustín y Quine. Una conducta muy normal en animales con largos periodos de infancia, tal como nosotros o los simios. Quizá, este tipo de comportamiento compartido es lo que hizo postular a Quine la afirmación de que nuestras oraciones observacionales son las oraciones que constituyen las contrapartidas humanas a los gritos de los simios (Cfr. Quine 1994: 30). Ahora bien, retomando el tema de mi interés, el niño, en su proceso de aprendizaje del lenguaje, aprende a manifestarse por medio de gestos, los cuales van siendo aceptados por toda la comunidad en donde se encuentra, tal como se explicó en el primer capítulo (sección 1), esta manifestación es su introducción en el lenguaje y también de la relación que establezca con sus padres.

El lenguaje propuesto por Wittgenstein como ejemplo del lenguaje descrito por San Agustín es una versión reducida de lo que ocurre con padre e hijo en el caso

de aprendizaje de palabras quineano (Cfr. Canfield 1996: 130). “Los niños son educados para realizar estas acciones, para usar con ellas estas palabras y para reaccionar así a las palabras de los demás” (Wittgenstein PI §6). En ambos casos se está aprendiendo a usar una palabra y a relacionarla con un objeto del mundo exterior. En este sentido, como lo explica Quine, el aprendizaje es un entrenamiento. En dicho entrenamiento el instructor señala un objeto y profiere un nombre dirigiendo la atención del niño al mismo objeto a fin de que aprenda el nombre.

Para Wittgenstein, lo anterior no describe una definición ostensiva de la palabra, como lo es para Quine, sino que simplemente es una enseñanza ostensiva de palabras. Esta distinción nos abre paso a una distinción más profunda entre entrenamiento y explicación.

En el entrenamiento sobre el uso de palabras encontramos la enseñanza ostensiva, pero este aprendizaje no implica una explicación de las palabras o una aclaración sobre el significado de la palabra. El conocimiento de dicho significado viene después. Al principio, el aprendiz del lenguaje sólo “ nombra ” los objetos cuando su instructor se los indica o cuando los repite sólo para aprender a gesticular el nombre correctamente.

La enseñanza ostensiva es una parte muy importante del entrenamiento del aprendiz y difícilmente podríamos imaginar un correcto entrenamiento sin ella. Hacker, explicando a Wittgenstein, lo pone en los siguientes términos: “ primero, si naciéramos con la habilidad de hablar (en oposición a la habilidad de aprender a hablar), entonces la enseñanza ostensiva del lenguaje no existiría ” (Hacker 2004: 30).<sup>28</sup> Para Wittgenstein debido a que evidentemente no nacemos con la habilidad de hablar no tenemos más opción que hacer uso de la de aprender a hablar y, para ello, nada mejor que un entrenamiento; y para este entrenamiento nada mejor que un aprendizaje ostensivo.

---

<sup>28</sup> First, if we were born with the ability to speak (as opposed to the ability to learn to speak), then ostensive teaching of language would not exist.

El aprendizaje ostensivo de palabras consiste en establecer la conexión entre la palabra y el objeto a través de actividades. A través del aprendizaje ostensivo, como nos dice Tomasini, “El niño es así *entrenado* para usar las palabras en los contextos, ocasiones, situaciones, etc., relevantes. En eso consiste el uso significativo” (Tomasini 1988: 35). Cuando se introduce una nueva palabra en el vocabulario del niño, la cual cumple con la función de nombrar objetos, aquellos objetos entran a formar parte del lenguaje, en este sentido se convierten en los instrumentos de éste. A diferencia de lo que Quine propone, en el entrenamiento no se vincula cada palabra con un objeto específico, lo cual evita la formación de confusiones al momento de no encontrar referente para cada una de las palabras proferidas.

Contrario al aprendizaje ostensivo, la definición ostensiva propuesta por Quine, como la explicación del significado de las palabras, podría darse aun habiendo nacido con la habilidad de hablar. Esto nos indica que ella no funciona como una buena herramienta en el proceso de aprendizaje, en cierta medida lo presupone. En pocas palabras, la definición ostensiva requiere que con anterioridad se maneje un lenguaje.

La definición ostensiva establece una relación entre palabra y objeto, recordemos que éste era el gran logro del aprendizaje del niño en el primer capítulo, según la imagen quineana del lenguaje. Sin embargo, ¿cuál es la naturaleza de esta relación? En principio, podemos recurrir nuevamente a nuestro primer capítulo, y señalar que dicha relación se establece como producto de un comportamiento natural en donde se asocia el sonido de una palabra con un objeto físico. De esta forma, nuestro entrenamiento se describe como el hábito de escuchar palabras y relacionarlas con cosas del mundo. Quine considera que la ostensión funciona como la introducción al lenguaje. En el libro *The philosophy of W.V Quine: An expository Essay* (1986) Gibson señala que para Quine la ostensión constituye nuestro método inicial de aprendizaje, generalmente conocido como condicionamiento directo.

En oposición, Wittgenstein señala que la definición ostensiva presupone la existencia de disposiciones innatas de comportamiento compartidas, por ejemplo, el hecho de dirigir la mirada hacía un mismo objeto cuando nos es señalado, junto con la misma capacidad discriminatoria. Lo cual no ocurre de ninguna manera con la enseñanza ostensiva.

La definición ostensiva pretende ser el inicio del aprendizaje, sin embargo, presupone un conocimiento previo de determinados usos de las palabras. Por ejemplo, cuando el niño está aprendiendo una palabra como rojo, no puede empezar a describir cosas que cumplan con la característica de ser rojas si previamente no reconociera cómo funciona la palabra en los juegos de lenguaje que maneja la comunidad a la que ahora pertenece. Wittgenstein lo ejemplifica de la siguiente manera:

Quando se le muestra a alguien la pieza del rey en ajedrez y se dice «Éste es el rey», no se le explica con ello el uso de esa pieza — a no ser que él ya conozca las reglas del juego salvo en este último extremo: la forma de una pieza del rey (Wittgenstein PI §31).

Con el ejemplo de la ficha de ajedrez se quiere demostrar que si no existe el aprendizaje de la formación de reglas de uso de una palabra, resulta imposible seguir una línea de uso del lenguaje en cada juego de lenguaje. De la misma manera en que no se puede jugar ajedrez si no se conocen cuáles son las reglas de uso de las fichas y no basta con conocer el nombre de las fichas. Por tanto, la definición ostensiva no puede ser el inicio del lenguaje, ya que para que funcione se deben conocer, previamente ciertos parámetros del lenguaje.

En *Cuadernos azul y marrón* (1958) Wittgenstein nos señala que, entendiendo la definición ostensiva como la entiende Quine, la labor primordial de ésta es la de darle significado a las palabras, sin embargo, al explicarla detenidamente se revela que su función no puede ser aquella.

La tarea de la definición ostensiva es darle un significado. Expliquemos, pues, la palabra “tove” señalando a un lápiz y diciendo “esto es tove”. (En lugar de “esto es tove” podría haber dicho aquí “esto es llamado tove”. Indico esto para eliminar de una vez por todas la idea de que las palabras de

la definición ostensiva predicando algo de lo definido. La confusión entre la frase “esto es rojo” que atribuye el color rojo a algo y la definición ostensiva “esto es llamado rojo”) La definición ostensiva “esto es tove” puede ser interpretada ahora de múltiples maneras (Wittgenstein BB 28).

La definición ostensiva no puede dar el significado de las palabras porque cada sujeto es susceptible de entender la definición de una palabra de una manera completamente diferente a la que la entiende cualquier otro. Lo anterior, trae como consecuencia que no se pueda garantizar la regularidad en el aprendizaje, es decir, no se garantiza que todos los miembros de una comunidad relacionen el mismo estímulo con la misma oración. Además, en la ostensión se puede encontrar la definición de otro tipo de cosas. Por ejemplo, al señalar a una persona y proferir “Sally”, no se puede asegurar a qué se está señalando exactamente, si a la persona, al color, a la raza o cualquier otro punto de su extensión (Cfr. Sluga & Stern 1996: 109).

Lo anterior, sin embargo, no indica que Wittgenstein no considere que la definición ostensiva sea de gran utilidad, al contrario, reconoce que nos permite establecer una conexión entre una palabra y una cosa, un nombre. Pero, dicha conexión no consiste simplemente en oír palabras y empezar a relacionarlas con objetos, de tal manera que se puedan establecer significados.

Para el filósofo viene la definición ostensiva, tiene la misma función normativa que otros tipos de explicación gramatical. Una explicación gramatical determina qué cuenta como la correcta aplicación de signos. Por esta razón, hacen parte de la gramática y no de una aplicación empírica del lenguaje. Así, podemos decir que la definición ostensiva funciona como una regla de sustitución en la cual concedemos una licencia para sustituir un conjunto demostrativo con un gesto (Cfr. Glock 1996: 276). Nuestro aprendizaje, es de reglas no de objetos.

La definición ostensiva presupone el lenguaje, por ende no es el inicio en el lenguaje ni tampoco la fundamentación de nuestras prácticas lingüísticas sino que las explica.

Al inicio de este capítulo establecí los puntos en que la imagen agustiniana del lenguaje, presentada por Wittgenstein, puede relacionarse con la teoría sobre el aprendizaje del lenguaje de Quine. De esta forma, establecí que podría existir una imagen quineana del lenguaje. Luego, a través del establecimiento de una aparente proximidad entre Wittgenstein y Quine pudimos introducir varias teorías sobre el pensamiento wittgensteiniano. Esto me permitió señalar indirectamente los puntos en los que más adelante se podían establecer diferencias, de tal manera que se pudo establecer la crítica a la imagen quineana del lenguaje.

Finalmente, desarrolle tres aspectos en los que la crítica Wittgensteiniana destruía el postulado quinenano sobre la función del lenguaje y la importancia de la definición ostensiva como entrada. Señalando, indirectamente, durante el desarrollo de la tercera sección, que Wittgenstein y Quine se separan en sus concepciones del uso y del significado.

Para Wittgenstein, una imagen del lenguaje como la de la teoría del aprendizaje de Quine, implica tomar el significado como el objeto que se nombra, es decir con quien porta el nombre. Lo cual acarrearía el hecho de que si desaparece el nombre entonces desaparece con él el significado. Así mismo, dicha imagen del lenguaje no discrimina entre los usos de las palabras en los diferentes juegos de lenguaje, por lo que aparece el conflicto de no poder encontrar siempre un correlato físico a cada palabra. En *Investigaciones filosóficas* (1953) Wittgenstein señala lo siguiente:

Hablemos primero de este punto del razonamiento: que la palabra no tiene significado si nada le corresponde. — Es importante hacer constar que la palabra «significado» se usa ilícitamente cuando se designa con ella la cosa que 'corresponde' a la palabra. Esto es confundir el significado del nombre con el portador del nombre. Cuando el Sr. N. N. muere, se dice que muere el portador del nombre, no que muere el significado del nombre. Y sería absurdo hablar así, pues si el nombre dejará de tener significado, no tendría sentido decir «El Sr. N. N. está muerto» (Wittgenstein PI § 40).

Pensar que una palabra sólo adquiere significado en tanto existe un objeto que la represente puede llevarnos a suponer que cada vez que el objeto deja de existir,

entonces, el significado muere con él. Entender el significado de esta manera, implica hacer un uso ilícito de la palabra.

Para Wittgenstein el ser humano dota de vida a las palabras cuando hace uso de ellas, cuando las introduce en un juego de lenguaje. Por ello, no se puede afirmar la existencia de algún tipo de conexión intrínseca o interna entre la palabra y el significado. En *Cuadernos azul y marrón* Wittgenstein nos recuerda que las palabras tienen los significados que nosotros les hemos dado, y que nosotros le damos significado a las palabras por medio de las explicaciones que hacemos de ellas.

Al reconocer que las palabras pueden adquirir varios significados en la medida en que las usamos de diferentes maneras, se nos demuestra que la enseñanza de palabras, a quien todavía no maneja ningún lenguaje, no se hace, como lo considera Quine, a través de definiciones ostensivas.

La definición ostensiva sólo permite establecer la relación entre palabra y objeto, pero bajo ninguna circunstancia puede brindar el significado de una palabra, es decir, su uso.

La definición ostensiva opera únicamente cuando se formulan preguntas en pro de evitar mal entendidos. Por ello, para que funcione debe tenerse un conocimiento previo acerca de cómo se usa dicha palabra en determinado juego de lenguaje.

De aquí se sigue que la definición ostensiva no basta para entrar al lenguaje y por tanto no es la piedra angular del aprendizaje del lenguaje, ya que se presupone conocimiento sobre cómo se usan las palabras. Esto, a su vez, quiere decir que las prácticas lingüísticas preceden a la definición ostensiva y, por tanto, este no puede fundamentarlas.

## Conclusiones

El presente trabajo de grado se enfocó en analizar la relevancia de la experiencia en el proceso del aprendizaje del lenguaje. De esta forma, estudiamos la posición de Quine destacando los puntos relevantes en donde se defiende la experiencia como fuente del significado y como la justificación de nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Después señalamos que esta posición quineana muestra un enorme parecido con lo que se conoce como la imagen agustiniana del lenguaje, que es el centro de un conjunto de críticas del segundo Wittgenstein. Por eso decidimos hablar de la imagen quineana del lenguaje. Esto nos permitió tanto encontrar parecidos entre Quine y Wittgenstein como poder desarrollar una crítica al primero con base en las teorías del segundo. Este recorrido comparativo nos ha permitido obtener las siguientes conclusiones.

La primera de ellas es que hay una coincidencia entre Quine y Wittgenstein con respecto a la aceptación de la naturaleza social del lenguaje. Para ambos pensadores el lenguaje nos es transmitido por medio de nuestros padres. Aprendemos el lenguaje gracias a que existe una comunidad lingüística en la que nos desenvolvemos y la cual tomamos como ejemplo. Cada uno de nosotros, durante el proceso de aprendizaje, observa el comportamiento de los mayores e imita sus actividades junto con las palabras que pronuncian en pro de aprender su sistema de comunicación. De esta forma, podemos afirmar, que para cada uno de estos filósofos la intromisión de los adultos en el proceso infantil de aprendizaje es fundamental.

Ahora bien, debemos señalar que la manera en que intervienen los mayores en el aprendizaje infantil se concibe de un modo distinto por cada pensador. Para Quine,

los padres cumplen con una función correctiva, ellos enseñan al niño a diferenciar entre una preferencia que sí se relaciona con un objeto determinado y una que no. Los padres tienen como tarea primordial corregir e inculcar la correcta relación entre dos tipos distintos de estímulos sensoriales: palabras y objetos. De esta forma, los padres son los encargados de dar un premio al niño que es capaz de asimilar y reproducir de manera correcta aquella relación, en tanto que dirigen al niño que no establece la correcta relación.

En el caso de Wittgenstein, los padres también se encuentran en una posición reguladora, los padres acompañan a los niños en el proceso de aprendizaje guiándolos dentro de prácticas comunes que guiarán al niño en el uso. Sin embargo, los padres no corregirán la correcta relación entre palabra y objeto, entendida como estimulaciones sensoriales, sino que guiarán al niño en el aprendizaje del correcto uso de las palabras dentro de contextos específicos o juegos de lenguaje, que sólo en algunas oportunidades exigen correlación entre palabras y objetos.

De esta forma llegamos a nuestra segunda conclusión: que para ambos pensadores el concepto de uso del lenguaje no es definido de la misma manera. Para Quine, el concepto de uso no tiene ninguna preponderancia dentro del aprendizaje del lenguaje. Al contrario, es un concepto que se maneja a partir del aprendizaje sobre la importancia de la referencia a la experiencia. En este sentido, para él el signo es de naturaleza empírica y por eso la experiencia es la fuente de justificación de los usos en el aprendizaje del lenguaje. Para Quine, aprendemos las palabras porque debemos aprender a referirnos a la experiencia inmediata y a dar explicación de esa experiencia. Por otra parte, Wittgenstein considera que la referencia a la experiencia es solamente un uso del lenguaje, pero no el más primordial. Para Wittgenstein lo primordial en el aprendizaje del lenguaje es el uso que le otorgamos a las palabras de acuerdo a ciertas reglas.

“el uso” de una expresión, para Wittgenstein, significa no solamente comportamiento, pero sí la conducta como una regla que gobierna el comportamiento, o más generalmente, el comportamiento sujeto a normas de corrección. El uso es una pieza en un juego, por ejemplo una pieza de ajedrez, no es

solamente el camino por medio del cual la gente se mueve, pero sí es el camino por el cual la gente se mueve correctamente — de acuerdo a las reglas de su uso (Hacker 1996: 11)<sup>29</sup>

El uso de una palabra es útil en tanto nos permite movilizarnos dentro del juego de lenguaje, no necesariamente porque refiera a la experiencia o sea justificado por ella. Al aprender el uso sabemos cómo manejar las palabras dentro de los diferentes contextos en los que el lenguaje se nos presenta, no únicamente como referencia a la experiencia.

De esta forma, podemos asegurar que en el uso de una expresión no únicamente hacemos referencia al comportamiento verbal que tienen quienes hacen uso de aquella expresión. El uso nos hace referencia tanto a su comportamiento verbal como a cualquier otro tipo de comportamiento, el cual está de acuerdo con el conocimiento de reglas sobre el correcto empleo de una expresión, reglas que cada uno de los usuarios reconoce en sus explicaciones sobre el significado de una expresión. Ahora bien, aquellas reglas no constituyen axiomas o postulados de un sistema formal, ni tampoco reglas implícitas o entidades mentales, son reglas que construimos a través de nuestra historia, de nuestras formas de vida.

Esto nos da paso a una tercera conclusión, decisiva para nuestro trabajo: la ostensión no es aquella puerta que nos da la entrada al lenguaje, sino que la ostensión presupone el lenguaje. De esta forma, aseguramos que sólo quien ya hace uso del lenguaje es quien puede hacer uso de la referencia. El niño que se encuentra aprendiendo el lenguaje, no podría referir a la experiencia inmediata por medio de las palabras si previamente no conociese aquellas palabras.

De esta misma manera, la definición ostensiva presupone compartir disposiciones de nuestro comportamiento y discriminar nuestras capacidades. A diferencia de Quine, Wittgenstein distingue entre un aprendizaje ostensivo —cuando

---

<sup>29</sup> But “the use” of an expression, for Wittgenstein, signifies not merely behavior, but rule-governed behavior, or more generally, behavior subject to standards of correctness. The use of a piece in a game, for example a chess piece, is not merely the way in which people move it, but the way they move it when they move correctly — in accord with the rules for its use.

aprendemos tomando en cuenta el comportamiento de la comunidad— y la definición ostensiva. Una definición ostensiva, establece una conexión entre una palabra y un objeto. Sin embargo, aquella conexión no consiste en escuchar palabras esperando que siempre traigan a nuestra memoria un objeto. Pensar que la definición ostensiva hace referencia a lo anterior, nos conduce a considerar que el objeto con el que relacionamos la palabra hace referencia al significado de aquella palabra.

Para Wittgenstein, la definición ostensiva es solamente una explicación de lo que una palabra significa. Aquella aclaración, es una proposición empírica, una explicación causal que no podemos entender como una regla. Es decir, no es una especie de convención para el uso y correcta aplicación de una palabra.

En esta medida, la actividad de nombrar es insuficiente para dar una explicación sobre el significado de una palabra. Con dar el nombre de un objeto, no estamos indicando el significado de la palabra. De esta forma, podemos asegurar que nombrar puede ser una actividad innecesaria cuando proferimos otros usos de las palabras.

Ahora bien, si bien no concordamos con Quine en que la experiencia justifica nuestro aprendizaje, y aseguramos que su papel no es el de la justificación entonces ¿qué papel cumple la experiencia en nuestro aprendizaje? En este punto podemos extraer nuestra cuarta conclusión. Para Wittgenstein, los seres humanos razonamos por medio de premisas establecidas a través de la experiencia hacia formular conclusiones, las cuales no se encuentran implicadas por aquellas premisas. Solemos aprender de nuestra experiencia y conforme a ella tomamos nuestras decisiones futuras. Ahora bien, preguntarnos por el papel de la experiencia dentro del aprendizaje del lenguaje, es preguntarnos sobre nuestro sistema de razonamiento, sobre la manera en la que decidimos actuar. Sin embargo, al preguntarnos continuamente por el ¿por qué? Nuestra búsqueda se tornará inútil en tanto simplemente esperamos encontrar postulados dogmáticos acerca de la uniformidad de la naturaleza. Nuestra creencia en aquella uniformidad no es ni una asunción ni un

postulado, sino el camino por el cual actuamos, el cual precede nuestros razonamientos.

Sin embargo, si suprimimos la pregunta ¿Por qué? y empezamos a reflexionar sobre el hecho de que estamos rodeados de regularidades naturales y sobre los hechos de las reacciones humanas con forme a la experiencia, habremos conseguido una penetración en el carácter del razonamiento inductivo (Hacker 100).<sup>30</sup>

La cuestión central radica en el hecho de que nuestra experiencia no es aquello que justifica nuestras acciones o nuestro aprendizaje, es simplemente el marco donde aquellas acciones y aquel aprendizaje se llevan a cabo. La uniformidad de la naturaleza, por la que tanto nos preguntamos, es simplemente el contexto donde nuestras prácticas se llevan a cabo. “La uniformidad de la naturaleza es el fondo permanente de nuestras prácticas de razonamiento y justificación de nuestras creencias” (Hacker 101).<sup>31</sup> Es decir, nuestras formas de vida se desarrollan en el ambiente de nuestra experiencia, por ello, aquella forma de vida aprendida a través de la experiencia es el marco, el medio, sin el cual nuestras justificaciones nos serían dadas o demandadas.

Sin la existencia de este marco todas nuestras predicciones no tendrían lugar, no las podríamos formular siquiera. En nuestro uso del lenguaje hablamos de la experiencia, pero hablar de la experiencia no es sinónimo de hablar de una justificación. Para Wittgenstein, dentro de nuestro aprendizaje es necesario aprender a hablar de la experiencia, es decir, aprender a hablar de nosotros mismos. Lo anterior nos demuestra que pese a que el lenguaje es público y se nos enseña públicamente posee los suficientes recursos para permitir que cada individuo exponga su subjetividad, mostrándose a sí mismo como alguien singular.

---

<sup>30</sup> However, if we suppress the question Why? and reflect on the fact that we are surrounded by natural regularities and on the facts of human reactions to experience, we shall gain an insight into the character of inductive reasoning

<sup>31</sup> these uniformity of nature are the permanent background to our practices of reasoning and justifying our beliefs.

En conclusión, la experiencia no es aquello que le da un carácter normativo al significado, es decir, no le da las condiciones normativas, pero, sí podemos entenderla como el trasfondo del significado. Como el marco de la justificación.

De esta forma, podemos exponer nuestra quinta y última conclusión. Teniendo en cuenta la posición de Wittgenstein con respecto a nuestro aprendizaje del lenguaje y al papel de la experiencia en el desarrollo del mismo y la formación de nuestra forma de vida podemos exponer la concepción del lenguaje de Quine. De esta manera, definiremos aquella concepción como una concepción científica del lenguaje.

Para el filósofo norteamericano Willard Van Orman Quine el aprendizaje del lenguaje puede equipararse a la actividad de los científicos, por ello, el niño es comparado con un científico. En esta concepción del aprendizaje iniciamos a partir de la experiencia, el niño observa todo lo que ocurre a su alrededor y gracias a la ayuda paterna se vuelve capaz de relacionar palabras con objetos.

De esta forma, podemos definir la imagen quineana del lenguaje como una imagen que privilegia un tipo especial del lenguaje, el cual sólo tiene que ver con el contexto de la ciencia. Ya que es un tipo de lenguaje en donde las palabras tienen sentido sólo en contextos específicos de referencia a objetos.

El lenguaje científico privilegia la idea de que el lenguaje tiene que dar cuenta del mundo, como nos lo quiere señalar Quine. La imagen quineana parece muy cercana a la química, puesto que privilegia un lenguaje que da la impresión de encontrarse ligado a los hechos, un lenguaje donde cada palabra encuentra un correlato de justificación en la experiencia. No obstante, el problema de la imagen quineana es que pierde de vista el funcionamiento de las palabras, y si no nos fijamos en aquel funcionamiento no vamos a poder comprenderlas muy bien.

A través de la concepción científica Quine encuentra una relación —la cual le permite establecer una analogía— entre el aprendizaje del lenguaje infantil y el aprendizaje del lenguaje por parte de un lingüista de campo. Sin embargo, Quine no

advierte que aquella analogía no resulta tan pertinente en tanto tenemos en cuenta las condiciones de fondo con las que pueden contar tanto el niño como el lingüista. En este caso, el niño tiene la desventaja de no poseer un lenguaje previo, como sí lo tiene el lingüista. Quine da por sentado la capacidad del niño de aprender, poniendo de antemano que es la experiencia la que puede justificar aquel aprendizaje, como si el niño ya tuviese un lenguaje privado y personal con el cual le quedará sencillo igualar las palabras que está conociendo.

Finalmente, podemos decir posición desarrollada por Quine fue una concepción que entendió únicamente el aspecto científico de la naturaleza humana. Por ello, su concepción del lenguaje se desarrolló de la misma manera en que pensamos que desarrollamos una teoría científica, a través de preguntas y respuestas, junto con las respectivas correcciones por parte de quienes se encuentran más avanzados que nosotros. De esta forma, Quine dejó a un lado el desarrollo antropológico del aprendizaje del lenguaje, olvidando que como seres humanos continuamente desarrollamos formas de vida de las cuales la ciencia es sólo una pequeña parte.

## **Bibliografía**

### **Textos citados de Quine**

- Quine, W.V.O (1948) “Acerca de lo que hay” en *Desde un punto de vista lógico*. Traducción española de Manuel Sacristán Barcelona: Ediciones Orbis (1984).
- Quine, W.V.O. (1994) *Del estímulo a la ciencia*. Traducción española de Joan Pages Barcelona: Editorial Ariel (1998).
- Quine, W.V.O. (1951) “Dos dogmas del empirismo” en *Desde un punto de vista lógico*. Traducción española de Manuel Sacristán Barcelona: Ediciones Orbis (1984).
- Quine, W.V.O. (1957) “Hablando de objetos” en *La relatividad ontológica y otros ensayos*. Traducción española de Manuel Garrido y Josep Ll. Blasco Madrid: Editorial Tecnos (2002) p. 13 - 41.
- Quine, W.V.O. (1990) *La búsqueda de la verdad*. Traducción española de Javier Rodríguez Alcazár Barcelona: Crítica. (1992).
- Quine, W.V.O. (1972) *Las raíces de la referencia*. Traducción española de Manuel Sacristán España: La biblioteca de la revista de occidente (1977).
- Quine, W.V.O. (1968) “la relatividad ontológica” en *La relatividad ontológica y otros ensayos*. Traducción española de Manuel Garrido y Josep Ll. Blasco Madrid: Editorial Tecnos (2002) p. 43 - 91.
- Quine, W.V.O. (1960) *Palabra y objeto*. Traducción española de Manuel Sacristán Barcelona: Editorial Labor (1968).

### **Textos citados de Wittgenstein**

- BB Wittgenstein, Ludwig. (1958) *Cuadernos azul y marrón*. Traducción española de Francisco García Guillén Madrid: Tecnos (1994).
- PI Wittgenstein, Ludwig. (1950) *Investigaciones filosóficas*. Traducción española de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines Barcelona: Grijalbo (1988)

### **Textos citados de apoyo adicional**

- Albano, Sergio. (2006) *Wittgenstein y el lenguaje*. Buenos Aires: editorial quadrata.
- Baker. G. P & Hacker P.M.S *An Analytical Commentary on Wittgenstein's Philosophical investigations*. (2004) Blackwell publishing

- Canfield, John V. (1996) "The passage into language: Wittgenstein versus Quine" en Robert L. Arrington & Johann Glocke *Wittgenstein and Quine*. Roulledge, Pp 97 – 118.
- Gibson Roger F Jr. (1986) *The philosophy of W.V Quine: An expository Essay* Florida: University Press of Florida
- Gibson Roger F Jr. (1988) *Enlightened empiricism: An examination of W. V. Quine's theory of knowledge* Florida: University Press of Florida
- Gibson Jr, Roger F. (2006) "Quine's Behaviorism cum Empiricism" en *Cambridge Companion*. Pp 181 – 199
- Gibson Jr, Robert F. (1992) "The Key to Interpreting Quine" en *The Southern Journal of Philosophy*, XXX, 17-30.
- Gibson Jr, Robert F. (2006a) "Willard Van Orman Quine" en *Cambridge Companion* Pp. 1- 18
- Glock Hans-Johann, (1996) *A Wittgenstein dictionary*, Blackwell
- Hacker, P.M.S, (1996) "Wittgenstein and Quine: proximity at great distance" en Robert L. Arrington & Johann Glocke *Wittgenstein and Quine*. Roulledge, Pp 1-39
- Harman, Gilbert (1967/68) *Significado y existencia en la filosofía de Quine*. Traducción española de Hugo Margain y Cristina Orozco México: UNAM
- Hookway, Cristopher. *Quine: Language, experience and Reality*. (1988) California: Stanford University Press
- Hylton, Peter, (2006) "Quine on reference and ontology" en *Cambridge Companion* Pp 115 – 150
- Hylton, Peter, (2007) *Quine*. New York: Routledge.
- Kemp Gary. *A guide for the perplexed*. (2006) London: Continuum
- Kirk, Robert (2006) "Indeterminacy of translation" en *Cambridge Companion* Pp 151 – 180
- Moore, G.E (1954) "las clases de Wittgenstein durante el periodo 1930-33" en *Ocasiones filosóficas 1912- 1952*. James C. Klagge y Alfred Nordman (eds.) Traducción española de Ángel García Rodríguez Madrid: Cátedra (1997)
- Murphey: Murray G. (2012) *The development of Quine's philosophy*. New York: Springer.
- Raccah, Pierre-Yves. (1994) "Significado e inferencia argumentativa" en *Perspectivas actuales de lógica y filosofía de la ciencia*. Eduardo de Bustos Guadaño, Juan Carlos García-Bermejo Ochoa, Eulalia Pérez Sedeño, A. Rivadulla y J. Urrutia y José Luis Zofío Prieto (eds) Madrid: siglo XXI editores
- Summerfield, Donna M (1996) "Fitting versus tracking: Wittgenstein on representation" en *Cambridge Companion to Wittgenstein*. Hans Slunga y David G. Stern (eds) Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasini, Alejandro Bassols (1988) *El pensamiento del último Wittgenstein: problemas de filosofía contemporánea*. México: Editorial Trillas