EL NIÑO Y LA FILOSOFÍA

Gareth B. Matthews

BREVIARIOS

BREVIARIOS

del

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

339

Gareth B. Matthews

El niño y la filosofía

Traducción de
CARLOS VALDÉS

Primera edición en inglés, 1980
Primera edición en español, 1983
Segunda edición en español, 2014
Primera edición electrónica, 2014

Diseño de portada: Teresa Guzmán Romero

Título original: *Philosophy and the Young Child*
© 1980, President and Fellows of Harvard College
Publicado por Harvard University Press, Cambridge

D. R. © 1983, 2014, Fondo de Cultura Económica
Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14738 México, D. F.
Empresa certificada ISO 9001:2008

www.fondodeculturaeconomica.com

Comentarios:
editorial@fondodeculturaeconomica.com
Tel. (55) 5227-4672

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuere el medio. Todos los contenidos que se incluyen tales como características tipográficas y de diagramación, textos, gráficos, logotipos, iconos, imágenes, etc., son propiedad exclusiva del Fondo de Cultura Económica y están protegidos por las leyes mexicanas e internacionales del copyright o derecho de autor.

ISBN 978-607-16-2889-3 (mobi)

Hecho en México - *Made in Mexico*

A
MARY

PREFACIO

Me interesé por primera vez en el pensamiento filosófico de los niños cuando meditaba sobre cómo impartir los cursos de introducción a la filosofía a estudiantes universitarios. Muchos alumnos parecían resistirse a la idea de que filosofar podía ser algo natural. Al enfrentarme a su resistencia, descubrí la estrategia de mostrarles que cuando eran niños muchos de ellos ya habían filosofado. Se me ocurrió que mi tarea como profesor universitario de filosofía era reintroducir a mis estudiantes a una actividad que antes habían disfrutado y encontrado natural, pero que más tarde, al ser socializados, habían abandonado.

Después de que empecé a reflexionar sobre el pensamiento filosófico de los niños, encontré fascinante esta materia. También descubrí que interesaba a otros, dentro y fuera de las aulas. Por ello, empecé a desarrollar mis ideas sobre el tema, a investigar y enseñar informalmente esta materia, y a reunir las reacciones y los pensamientos de otros individuos: filósofos y no filósofos, padres, profesores y personas que sencillamente aman a los niños.

Al escribir este pequeño libro me alentó el interés de muchas personas, en especial de Paul Bosley, Stanley Cavell, Herbert Kohl, Matthew Lipman, Mary Mattews y William Winslade. Por ofrecerme algunas anécdotas deseo agradecer a Stephen Brown, John Cooper, Mary Fairfield, Eileen Kologinsky, Jane y Michael Martin, Andy Martínez y John Robison.

Algunos fragmentos de este libro aparecieron primero en las siguientes publicaciones: *Communication and Understanding*, editada por Godfrey Vesey (Sussex: Harvester Press, 1977); la revista *Metaphilosophy*, volúmenes 7 (1976) y 10 (1979); la revista *Thinking*, volumen 1 (1979), y *Growing Up With Philosophy*, editada por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp (Filadelfia: Temple University Press, 1978). Deseo dar las gracias al director del Real Instituto de Filosofía, al editor de *Metaphysics*, al editor de *Thinking*, y a la Temple University Press por el permiso que me otorgaron para usar aquí estos materiales. También deseo agradecer a las editoriales Routledge & Kegan Paul Ltd., y Basic Books, Inc., por el permiso que me dieron para citar algunos pasajes y para reproducir una ilustración del libro *The Child's Conception of the World*, por Jean Piaget; y a las editoriales Routledge & Kegan Paul Ltd., y Schocken Books, Inc., por el permiso para citar el libro *Intelectual Growth in Young Children*, de Susan Isaacs.

G. B. M.

Amberst, Massachusetts
Mayo de 1980

I. LA PERPLEJIDAD

> Tim (de unos 6 años de edad), mientras se dedicaba activamente a lamer una olla, preguntó: "Papá, ¿cómo podemos estar seguros de que no todo es un sueño?"

SIN DUDA le parece a Tim que está dedicado activamente a lamer una olla. Si estuviera soñando, suponemos que soñaría que estaba activamente dedicado a lamer una olla. ¿Cuál es la diferencia entre lamer realmente una olla y sólo soñar que lo estamos haciendo? Quizá la única diferencia sea que si uno estuviera soñando, podría despertar y saber que lamer la olla era sólo un sueño.

¿Le importa a Tim, o debería importarle, saber si está despierto o soñando? Si es así, ¿cuánto debe importarle? ¿Acaso no sería tan bueno el sabor de la olla?[1]

He hablado como si la pregunta de Tim fuera: "¿Cómo puedo saber si estoy soñando?" Pero, desde luego, no es así; más bien la pregunta es ésta: "¿Cómo podemos estar seguros de que no *todo* es un sueño?" Es decir, ¿cómo podemos estar seguros de que alguna vez estamos despiertos?

Supongamos que todo es un sueño, que es mi sueño. Habría partes de mi sueño en las que parecería que estoy despierto y partes en las que parecería que me encuentro dormido. ¿Cuál podría ser la diferencia entre la vida como creo que es, con sus periodos de vigilia y sus momentos de sueño, y un sueño eterno en el que a veces parece que estoy despierto y a veces que he soñado esto o aquello?

La perplejidad de Tim es depuradamente filosófica. Tim ha formulado una pregunta que pone en duda una idea muy ordinaria (estar despierto) de tal manera que nos hace preguntarnos si realmente sabemos algo que la mayoría suponemos saber incuestionablemente. Lo que nos preguntamos es si sabemos que a veces estamos despiertos y que, por consiguiente, no toda la vida es un sueño.

La perplejidad y la admiración están relacionadas íntimamente. Aristóteles dice que la filosofía empieza con la admiración (*Metafísica, 98*2b12). Bertrand Russell nos dice que la filosofía: "Aunque no puede *responder* a todas las preguntas que deseamos, por lo menos tiene el poder de *plantear* preguntas que aumentan el interés en el mundo, y que muestran la perplejidad y la admiración que se ocultan bajo la superficie incluso de las cosas más comunes de la vida diaria".[2]

Aristóteles también sugiere que la admiración que da comienzo a la filosofía se parece a la perplejidad (*Metafísica, 98*2b17-18). Y Wittgenstein afirma: "Un problema filosófico se formula diciendo: no conozco el camino".[3]

A veces la perplejidad filosófica desaparece. Se aprende a encontrar el camino; quizá

por lógica resolvemos la dificultad. Pero a veces la perplejidad no desaparece, o por lo menos no durante mucho tiempo.

> Jordan (de cinco años de edad), al ir a acostarse una noche, preguntó: "Si voy a la cama a las 8 de la noche y me levanto a las 7 de la mañana, ¿cómo sé realmente que la manecilla del reloj ha dado una sola vuelta? ¿Tengo que permanecer despierto toda la noche para observarla? Si dejo de verla, aunque sólo sea poco tiempo, quizá la manecilla dará dos vueltas".

Quizá en parte la perplejidad de Jordan se basa en la inseguridad de no tener bastantes pruebas, o suficientes pruebas adecuadas, para llegar a una conclusión con sentido común: que entre una noche y la mañana siguiente la manecilla del reloj da una vuelta, y sólo una vuelta.

Por lo general la observación de un reloj es esporádica. Por ejemplo, Jordan tal vez vea el reloj de cuando en cuando durante el día, pero no, obviamente, cuando está fuera de su habitación: no puede hacerlo cuando toma sus alimentos, ve la televisión, sale a jugar o se marcha a la escuela. En principio Jordan sin duda podría dedicar todo un día a observar el reloj. Podría pedir que le llevaran los alimentos a su recámara, o llevar con él su reloj a la mesa del comedor. Así, Jordan tendría el reloj bajo una vigilancia constante.

El último comentario de Jordan ("Si dejo de verla, aunque sólo sea poco tiempo, quizá la manecilla dará dos vueltas") sugiere que su dilema quizá no sea el problema práctico —como lo diría un filósofo de la ciencia— de ampliar la base de las pruebas. Más bien, sugiere que por más atención constante que le dedique Jordan a su reloj, aún se sentirá preocupado acerca de cómo puede extrapolar justificadamente los periodos observados a otros no observados.

¿Los actos y los estados observados son una guía confiable para los actos y los estados no observados? Jordan tal vez tenga un amigo en la escuela de párvulos que se las ingenia para hacerle gestos a la profesora cuando se vuelve de espaldas, y no en otras ocasiones. ¿Cómo sabemos que no sucede lo mismo con los relojes? ¿Sabemos que no es así? Quizá la inducción se apoye en un supuesto tan ingenuo como la creencia de que lo que Jordan y su amigo hacen bajo los ojos vigilantes de la maestra es una guía confiable para lo que hacen cuando la maestra deja el aula o mira hacia otra parte.

No sé si Jordan encontró una manera de resolver su perplejidad. Quizá lo hizo, o quizá con el tiempo dejó de interesarle esto. Si algún día toma un curso universitario de filosofía, podrá descubrir que éste incluye el examen de lo que se denomina "el problema de la inducción". Reducido a su esencia, este problema consiste en decidir si es justificable aceptar los casos observados como guía para los casos no observados, y si sucede así, sobre qué bases. Jordan quizá descubra que el problema de la inducción es

un antiguo conocido suyo. Desde luego, cuando Jordan entre a la universidad, quizás haya olvidado que una vez le preocupó la conducta no observada de su reloj.

> Un día John Edgar (de cuatro años de edad), que a menudo había visto cómo despegaban, se elevaban y gradualmente desaparecían los aviones en la distancia, viajó en uno por primera vez. Cuando el aeroplano dejó de ascender y se apagó la señal que ordenaba a los pasajeros abrocharse los cinturones de seguridad, John Edgar se volvió a su padre y le dijo en tono tranquilo, pero aún perplejo: "Las cosas realmente no se vuelven más pequeñas aquí arriba".

Los filósofos y los psicólogos han discutido desde hace mucho tiempo si un avión que desaparece en la distancia parece volverse más pequeño y aprendemos a interpretar la apariencia de un objeto que se reduce como un objeto que se aleja en el espacio, o (después de haber tenido suficiente experiencia con los objetos que se alejan y regresan hacia nosotros) si el avión sencillamente parece que se aleja en la distancia, y entonces no se necesita deducir ni interpretar nada.

La primera idea se adapta a una reconstrucción filosófica de nuestro conocimiento, según la cual recibimos datos por medio de nuestros sentidos, que en sí son infalibles (esto es, sabemos infaliblemente cómo nos parecen las cosas), e inferimos de estos datos la realidad que se encuentra detrás de ellos (en este caso, concluimos que el aeroplano realmente se aleja cada vez más de nosotros). De acuerdo con este punto de vista, los errores que cometemos acerca del mundo que percibimos a nuestro alrededor surgen de las inferencias que sacamos de los datos infalibles e indudables.

Los opositores de este punto de vista de los datos que se basan en los sentidos insisten en que es imposible aislar el dato puro de la experiencia sensual y diferenciarlo de todas las interpretaciones que le damos y de todas las inferencias que sacamos de él. Según ellos, después de que tenemos experiencia con los objetos que se alejan, los objetos no parecen reducirse cuando se alejan; sencillamente parecen alejarse.

El desacuerdo entre estos dos campos es importante en la epistemología, la teoría del conocimiento. El punto de vista de los datos basados en los sentidos obviamente ve con simpatía la idea de que podemos reconstruir todo el conocimiento del mundo que nos rodea de tal manera que demuestre que se apoya en fundamentos seguros: los datos de los sentidos. El otro punto de vista considera que el fundamentalismo en la epistemología es ingenuo y mal concebido.

El comentario de John Edgar sugiere que dispone de un "supuesto" mucho más puro del que los críticos de la teoría de los datos de los sentidos suponen que está disponible. Además, su comentario indica que quizás interpretó mal los datos y está en el proceso de encontrar otra interpretación.

¿Los aeroplanos realmente se reducen a medida que se elevan en el cielo? Si sucede así, ¿cómo verán a los aviones, arriba en el cielo, los pasajeros que van dentro de ellos? Sin duda los pasajeros también se reducirían. Al observarse en el interior del avión, es posible que no estén en mejor posición para detectar la reducción que Alicia en el País de las Maravillas:

> Pronto sus ojos descubrieron una cajita de vidrio que se encontraba debajo de la mesa. Ella la abrió y descubrió dentro un pastelillo que tenía inscrita la palabra cómeme bellamente formada con grosellas. "Bien me lo comeré", dijo Alicia, "y si me hace crecer, podré alcanzar la llave; y si me hace volverme más pequeña podré deslizarme bajo la puerta; en cualquier caso podré llegar al jardín, y no me importa cuál de las dos cosas suceda".
>
> Se comió un pedacito y se dijo ansiosamente: "¿Hacia dónde? ¿Hacia dónde?" mientras ponía la mano encima de la cabeza para sentir si crecía o disminuía de tamaño, y se sorprendió mucho al descubrir que se había quedado del mismo tamaño.[4]

Si la conclusión de John Edgar se basa sencillamente en el aspecto de las cosas en la cabina que lo rodea, su deducción es tan dudosa como la de Alicia. Sin embargo, es indudable que pronto mirará a través de la ventanilla. Quizá verá el aeropuerto del que partió el aeroplano. Verá que la gente y los aviones que aún se encuentran en tierra se han "reducido" de la misma manera que los aeroplanos "se reducen" en la distancia cuando él se encuentra en tierra. Reflexionar en estos datos quizá le haga distinguir la apariencia de la realidad, e inferir que los objetos que se alejan parecen volverse más pequeños, aunque en realidad conserven su tamaño.

Cuando yo enseñaba la materia "La filosofía y el niño" en la Universidad de Smith hace varios años, una de mis alumnas decidió hacer algunas de las preguntas que estábamos comentando a su hermano de cinco años, David. Durante las vacaciones de primavera lo entrevistó y registró el intercambio de sus palabras. En la transcripción hay un momento instructivo de perplejidad acerca del concepto de la vida:

> A David le preocupa saber si una manzana está viva. Decide que lo está cuando se encuentra en la tierra, pero no cuando la han llevado a la casa.

¿La manzana que está sobre la mesa se encuentra viva? David se siente intrigado. Si está viva, entonces cuando la comemos, comemos algo vivo. Si no es así, ¿cuál es la diferencia con una manzana que aún cuelga de la rama de un árbol?

Un enfoque común a la cuestión de la vida es enumerar varias funciones "vitales" (la digestión, la eliminación, la reproducción, la locomoción) y luego decir que un organismo está vivo si puede realizar varias de estas funciones. David parece no haber tenido en mente este tipo de enfoque. ¿Qué pensaba?

Considérense las flores. Cuando cortamos algunas rosas, las traemos al interior de la casa y las ponemos en un jarrón con agua, decimos que las estamos manteniendo vivas (por lo menos hasta que los pétalos comienzan a caerse y las hojas se vuelven amarillas).

No ponemos las manzanas en el agua. Tal vez las coloquemos en un lugar fresco, pero no decimos que estamos haciendo esto para mantenerlas vivas; sólo, quizá, para mantenerlas frescas. ¿Dejan de estar vivas cuando las metemos al interior de una casa?

¿Las manzanas están vivas cuando se encuentran sobre la tierra? Quizá David piensa que las manzanas están vivas en términos de su ciclo vital. Parece saber que las manzanas contienen semillas y elementos nutritivos para éstas, y que, si una manzana se deja en la tierra, una semilla podrá germinar con el tiempo y producir un pequeño manzano. Este arbolito puede crecer y convertirse en uno grande, que a su vez producirá sus propias manzanas. De esta manera continúa el ciclo.

Quizá pueda decirse que la muerte ocurre cuando el ciclo se ve interrumpido; por ejemplo, cuando el vástago se marchita y no crece para convertirse en un árbol, o cuando una manzana es llevada al interior de la casa y sus semillas no germinan. Esta sugerencia es interesante; es una respuesta ingeniosa a un misterio muy antiguo y muy persistente.

Estoy acostando a mi hijo de 8 años de edad, John, en la cama. Me mira y me pregunta, sin ninguna advertencia previa:

—Papá, ¿por qué no te veo doble, si tengo dos ojos y puedo verte con cada uno de ellos?

¿Qué puedo contestarle?

Primero, trato de asegurarme de que comprendo lo que le intriga.

—Tienes dos orejas —le digo—. ¿Te sorprende no oír doble?

John hace una mueca.

—¿Qué significa oír doble?

—Bien, quizá mi... mi voz... voz son... sonaría a... así —le respondo.

Él reflexiona:

—Pero tus dos oídos van a dar al mismo lugar.

—¿Y no podría suceder que tus dos ojos vayan a dar al mismo lugar? —le sugerí.

Se pone serio, piensa, y luego hace otra mueca.

—Sólo me estás poniendo otro problema —protestó—. Quiero pensar en el que ya tengo.

Eso es muy justo.

—Quizá —sugiero—, eso sucede porque la imagen que captas con tu ojo izquierdo se reúne con la imagen que captas con tu ojo derecho. Cuando se juntan se convierten en una sola imagen.

Experimentamos con dos dedos, poniendo uno cerca de los ojos y otro más lejos. Entonces tratamos de enfocar uno, y después el otro. La meta es ver cómo, al enfocar el dedo más cercano, podemos ver el más lejano en forma doble y viceversa. Se supone que la moraleja de esto es que las dos imágenes no siempre se reúnen para formar una sola, aunque generalmente lo hacen.

Mi hijo no se siente satisfecho. Elaborando de varias maneras con lo que ha aprendido en la escuela acerca de la visión y de la imagen retinal, ha construido una compleja teoría de la visión, según la cual una imagen penetra a través de cada ojo, se invierte, se invierte de nuevo, y después se proyecta frente al sujeto. No es extraño que le intrigue por qué no vemos doble.

Le sugiero varias maneras de simplificar su teoría, pero no quiere aceptar mis simplificaciones.

—Tendré que pensar en eso un poco más —me dice—. Hablaré contigo de nuevo después de que haya resuelto el problema.

La pregunta de John ("¿Por qué no te veo doble, si tengo dos ojos?") mezcla la óptica, la neurofisiología, la psicología y la filosofía. Descubrí que John había visto en la televisión, en la escuela, una escena en que un hombrecito se metía en el ojo humano para mirar la imagen retinal. Desde que la imagen retinal se observó a principios del siglo XVII, la gente se ha preguntado por qué no ve las cosas invertidas; después de todo, las imágenes retinales invierten los objetos vistos. El supuesto, rara vez expresado, es que lo que realmente vemos es la imagen retinal.

John insistió en que el programa de televisión que había visto en la escuela no le había planteado este problema, sino que ya lo tenía antes de ver el programa. Parecía deseoso y capaz de aceptar la idea de que la imagen retinal se invertía de nuevo por un proceso posterior de la visión. Dijo que su problema era descubrir cómo las imágenes de los dos ojos se fundían en una.

Los teóricos medievales de la visión, como Alhazen y Roger Bacon, supusieron que la imagen viajaba de cada ojo a través del nervio óptico hasta el quiasma óptico, donde los dos nervios se cruzaban y, como Alhazen y Bacon suponían, las dos imágenes se volvían una sola. El misterio de por qué no vemos doble, aunque recibimos dos imágenes, una a través de cada ojo, los condujo a elaborar esta teoría. Esta es una respuesta al problema de John.[5]

En su brillante obra *Ad Vitellionem paralipomena* Johannes Kepler rechazó severamente esta explicación medieval de la visión. Dijo que era imposible ópticamente.

La luz no se comporta de la manera que señalaba la teoría medieval, según explicó. Kepler dio enormes pasos para explicar la óptica de la visión, pero lo hizo pagando un precio elevado. Renunció a toda ambición de explicar lo que sucede después de que la imagen se forma en la retina y que hace que realmente veamos algo.

John deseaba explicarse cómo vemos suponiendo que de alguna manera proyectamos las imágenes visuales. Si consideramos que las imágenes son proyectadas de esta manera, como la imagen sobre la pantalla cinematográfica, no explicamos nada, porque desearemos saber cómo pueden verse las imágenes proyectadas. ¿Acaso esto no requiere de la visión, que es exactamente lo que quisimos explicar en primer lugar? Sin embargo, si consideramos que la visión es precisamente la proyección, entonces podría haber la esperanza de encontrar una explicación no regresiva. Pero la explicación no será útil a menos que entendamos claramente el concepto de la proyección que se utiliza.

¿La perplejidad de John es un problema falso? Supongamos que es así. Entonces John algún día tendrá una idea tan clara de la óptica, la neurofisiología y la psicología de la visión que ya no le intrigará por qué generalmente no vemos doble. Si llega ese día, quizá desee saber por qué una vez pensó, equivocadamente, que existía un problema real. Espero que así sea. Tratar de explicar por qué algo que nos ha intrigado es un mero seudoproblema, a menudo es una tarea filosófica difícil. Pero también puede ser muy satisfactoria.

[1] San Agustín parece haber pensado así; véase su obra *Contra académicos* 3.11.26.

[2] Bertrand Russell, *The Problems of Philosophy* (Nueva York: Oxford University Press, 1959) p. 16.

[3] Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations* (Oxford: Basil Blackwell, 1967), núm. 123, p. 49.

[4] Lewis Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland & Through The Looking-Glass* (Nueva York: New American Library, 1960) p. 23.

[5] Véase Gareth Matthews, "A Medieval Theory of Vision", en *Studies in Perception*, P. K. Machamer y R. G. Turnbull, eds. (Columbus: Ohio State University Press, 1978), pp. 186-199.

II. EL JUEGO

LA FILOSOFÍA, desde luego, puede ser estimulada por la perplejidad. Pero demostrar eso y detenernos allí es sugerir, en forma errónea, que la filosofía inevitablemente es algo terriblemente serio. De hecho, a menudo es un juego, un juego conceptual.

En mi curso "La filosofía y el niño" pido a mis alumnos que hagan cierta cantidad de "trabajo de laboratorio". Deben leer un cuento a unos niños, y después, de una manera bastante informal, discutir con ellos cualquier tema filosófico que pueda sugerirles el cuento. La hermana de David, el niño al que le intrigaba si la manzana estaba viva, leyó una parte de *Winnie-the-Pooh* de A. A. Milne a un grupo de niños de seis a siete años de edad en el Smith College Campus School. Tuvo la idea realmente útil de señalar cada punto del cuento en que los niños se reían, y, después, regresar a esos puntos y preguntarles acerca de esos pasajes.

Un pasaje que hizo reír a los niños era aquel en que se dice que el abuelo de Piglet tiene dos nombres, "por si pierde uno".[1] Mi alumna preguntó a los niños si tenían dos nombres, y si la razón de que tuvieran más de uno era que podían perderlo.

—No, no puede perderse el nombre —dijeron todos, excepto Adam.

—¿Y qué sucede si uno lo olvida? —preguntó Adam, sugiriendo que una manera de perderlo sería olvidarlo.

—Bien, entonces —respondió Jennifer, aparentemente algo sorprendida con la sugerencia de Adam— se lo puedes preguntar a tu hermano.

Adam no se sintió satisfecho.

—Pero, ¿qué sucede si él también lo olvida? —insistió Adam maliciosamente.

—Bien, entonces... —la respuesta de Jennifer se perdió en el vacío.

En su cuaderno de apuntes mi alumna escribió este comentario: "La mente de este niño [la de Adam] ha entrado en el reino de las posibilidades del juego (la filosofía de los niños); parecía sentir un gran *placer* en hacer preguntas".

El libro de Susan Isaacs, *Intelectual Growth in Young Children*, contiene muchas pruebas del juego conceptual. En un pasaje Denis está reflexionando sobre la relatividad del contraste entre estar adelante y estar atrás.

> Alguien oyó que Denis [de 4 años, 6 meses de edad] explicaba a James que "una cosa puede estar adelante y atrás al mismo tiempo". Su padre le preguntó: "¿Cómo es eso? ¿Qué quieres decir?" [...] Estaban cerca de una mesa, y Denis dijo: "Bien, supongamos que estamos dando vueltas alrededor de la mesa. Ahora tú estás

adelante, y yo estoy atrás, luego yo estoy adelante, y tú estás atrás".[2]

Supóngase que Denis y James están persiguiéndose alrededor de una mesa. Supóngase que Denis, por decirlo así, está en el punto donde un reloj marca las tres y James está en el nueve, y ambos corren alrededor de una mesa en el mismo sentido que las agujas del reloj. Entonces, si las doce son la meta, James está adelante y Denis está atrás. Sin embargo, si las seis son la meta, Denis está adelante y James está atrás. Esto es lo que el padre de Denis creyó que él trataba de demostrar: "Era evidente por sus gestos que, aunque no podía expresar totalmente su pensamiento, quería decir que *adelante* y *atrás* eran relativos al punto en que se empezaba a recorrer un círculo".[3]

Sin embargo, quizá Denis tenía algo diferente en mente. Supóngase que Denis y James están persiguiéndose alrededor de una mesa. Supóngase que están en posiciones opuestas y que tratan de atraparse. Denis, desde su punto de vista, se encuentra atrás y James está adelante; pero James, desde su punto de vista, está atrás y Denis está adelante. En otras palabras, Denis, si intenta atrapar a James, está atrás, pero está adelante si trata de escapar de James.

Aristóteles fue el primero que estudió seriamente la lógica de los términos relativos (*Categorías*, capítulo 7), aunque los enigmas relacionados con ellos ciertamente desempeñaron un papel importante en el pensamiento de Platón.[4] Los progresos en la lógica durante los siglos XIX y XX nos han puesto en una posición mucho mejor para comprender los enigmas que engendran los términos relativos. Pero en nada disminuyen el placer que podemos sentir al explorar con espíritu de juego sus perplejidades.

Ocho meses antes Denis había reflexionado sobre otras cuestiones de gran interés lógico y metafísico:

> A la hora del té, Denis (de tres años, diez meses) dijo: "El pan ya tiene untada la mantequilla ¿no es cierto?; así que si lo queremos sin mantequilla no podemos tenerlo así, ¿verdad?, a menos que le quitemos la mantequilla con un cuchillo [...] y si lo queremos sin mantequilla y no deseamos quitarla con un cuchillo, tendremos que comerlo con mantequilla, ¿no es así?"[5]

Aunque Denis está explorando las nociones modales de la posibilidad y la necesidad, que son centrales para la rama de la lógica llamada "lógica modal", esta anécdota quizás es prefilosófica y no filosófica. Realmente no plantea un problema filosófico, y menos intenta resolverlo. Pero incorpora el tipo de juego con los conceptos que nutre a la filosofía.

Después de que leemos las reflexiones de Denis a la edad de tres años, diez meses, sobre las posibilidades y las necesidades del pan con mantequilla, no nos sorprende descubrir que a la edad de seis años es capaz de hacer observaciones más claramente filosóficas:

> Una discusión acerca de llegar "temprano" o "tarde" a la escuela surgió en la mesa a la hora del desayuno. James estaba quejándose con su madre de "la bulla que arma la gente acerca de levantarse temprano, y cosas por el estilo". Denis (de 6 años, un mes de edad), con su habla característicamente lenta, pero con su pensamiento penetrante, dijo: "Temprano y tarde *no son* cosas. No son cosas como las mesas y las sillas y las tazas, cosas que uno puede modelar".[6]

La noción de Denis de "las cosas como las mesas y las sillas y las tazas, cosas que uno puede modelar", parece ser lo que muchos filósofos llamarían la noción de un objeto material o físico. Las mesas, las sillas y las tazas son objetos materiales; y "temprano" y "tarde" no lo son.

Desde luego, las "cosas" en la expresión de James no significan "objetos materiales". Sin duda Denis comprendía esto. Pero quería fingir lo contrario. Al hacer esto podía jugar una broma que plantea interesantes cuestiones conceptuales o filosóficas.

La mala interpretación intencional de una forma de palabras es un tipo de juego de palabras que los retóricos solían llamar "asteísmo". Un buen ejemplo lo encontramos en el segundo acto, primera escena, de *Los trabajos de amor perdidos* de Shakespeare:

> *Longaville*: Yo deseo su nombre.
> *Boyet*: Ella sólo tiene uno; así que desearlo, es una vergüenza.

Un ejemplo aún más obviamente filosófico de asteísmo aparece en la obra teatral contemporánea de Tom Stoppard:

> *Rosencrantz*: Lo mismo daría que estuviéramos muertos.
> ¿Crees que la muerte podría ser un bote?
> *Guildenstern*: No, no, no... La muerte no... es. La muerte no es. Me entiendes. La muerte es la negación definitiva, el no ser. No se puede no ser en un bote.
> *Rosencrantz*: No he sido con frecuencia en los botes.
> *Guildenstern*: No, no, no... lo que tú has sido ¿no está en los botes?[7]

Guildenstern toma la expresión ingeniosa de Rosencrantz "no he sido con frecuencia en los botes" y la interpreta mal, como una declaración acerca de no ser, o no existir, por decirlo así, realizar nuestra no existencia en botes. Este asteísmo, por consiguiente, apela

a la noción filosófica de no ser.*

El *asteismus* es endémico en los filósofos. Que esto sea así no es muy sorprendente. Interpretar mal una forma de palabras a menudo ayuda a aclarar la lógica de una familia de expresiones y los conceptos que éstas expresan.

El chiste de Denis con la palabra "cosa" señala algo importante. A veces usamos "cosa" para significar "un objeto material o físico". Así, podríamos insistir en que una taza es una cosa, pero que su forma no lo es, ni tampoco su color. Pero otras veces usamos la palabra "cosa" con menos rigor: todo de lo que podemos hablar se considera una cosa. Ya que podemos hablar acerca de formas y de colores (como "la forma de esa taza es agradable, pero su color no"), podemos decir correctamente que hay cosas tales como formas y colores.

La observación de Denis tiene varias interpretaciones. En una él está negando que "temprano" y "tarde" sean cosas, y menciona sencillamente las mesas, las sillas y las tazas como ejemplos de artículos que son cosas. En otra interpretación primero dice que no son cosas, y luego, pensándolo bien, califica su afirmación diciendo que "temprano" y "tarde" no son cosas del tipo que "uno puede modelar"; quizá sean cosas que pertenezcan a lo que Aristóteles llamó la categoría de la sustancia (de la cual ciertos objetos físicos podrían ser ejemplos importantes).

Las cosas de otro tipo o de otras categorías, ¿realmente son cosas? Por ejemplo, las cualidades, las épocas, los lugares, los sucesos, los estados mentales o las relaciones entre las cosas, ¿realmente son cosas? San Agustín estaba muy interesado en esta cuestión enigmática cuando escribió acerca de que robaba peras cuando era joven:

> Lo único que me gustaba era robar, aunque no podría verdaderamente calificar eso como algo que pudiera gustarme, y era más infeliz a causa de eso [...] ¿Acaso gozaba también de la compañía de aquellos con los que cometía ese delito? Si era así, había otra cosa que me gustaba además del acto de robar; pero no puedo considerarlo otra cosa, porque la compañía, como el robo, no es una cosa [*Confesiones*, 2.8].

La observación juguetona de Denis podría conducirnos a tratar de definir la "cosidad", elucidar la ambigüedad de la palabra "cosa", o a desarrollar, quizás al estilo de Aristóteles, una doctrina de las diferentes categorías de las cosas. Pero no tiene por qué conducirnos a ninguna parte. Es una observación graciosamente filosófica que puede disfrutarse por sí misma.

> Otro personaje encantador del libro de Isaacs, es Úrsula. Úrsula (de 3 años, 4 meses de edad), dijo: "Siento un dolor en mi estómago". La madre le aconsejó: "Acuéstate y duérmete, y tu dolor se irá". Úrsula: "¿A donde se irá?"[8]

No puedo probar que Úrsula haya hecho un guiño malicioso cuando preguntó: "¿A dónde se irá?" Tal vez se sentía intrigada y hasta preocupada ("¿Se meterá al ropero?" "¿Se meterá debajo de la cama?" "Si se mete dentro del ropero, ¿se saldrá de nuevo mientras estoy dormida?"). Sin duda los niños se preocupan por estas cuestiones. Pero ya que el patrón de las anécdotas en el libro de Isaacs sugiere que Úrsula era feliz, confiada, curiosa y juguetona, sospecho que la pregunta era juguetona.

Formulada con gracia, esta pregunta es una invitación lúdica a pensar en los dolores y a dónde se van... o, a pensar en las varias maneras en que se van las cosas. Podríamos enumerar primero algunas de las muchas cosas que desaparecen o se van; por ejemplo, la abuela, el perro de Úrsula, una mancha en el vestido de Úrsula, un charco de agua, un rechinido en el triciclo de Úrsula.

La abuela y el perro de Úrsula se marchan a otro lugar. La abuela se va a su casa; el perro, a la calle. Ambos pueden regresar volviendo del lugar al que fueron. Desde luego, si la abuela o el perro de Úrsula mueren, a Úrsula le pueden decir que su abuela o su perro se han "ido". Si la niña pregunta: "¿A dónde?", le pueden decir "Al cielo". Pero en ese caso, quizá le digan que las personas o los animales no pueden regresar al lugar donde estamos.

¿Un charco de agua desaparece yéndose a otro lugar? En realidad no. Las gotas de agua se evaporan y se van al cielo, pero el charco no se va al cielo.

Una mancha en el vestido de Úrsula, que pudo haberla causado un poco de mermelada en el desayuno, puede desaparecer cuando lavan el vestido. Sin embargo, no se va a otro lugar. ¿Sus partes se van a otros lugares? Quizá desaparecerá totalmente.

Lo más interesante de todo, según creo, es el rechinido que hace el triciclo de Úrsula. Puede desaparecer cuando aceitan la rueda. Sin duda no se va a otro lugar, sin embargo, puede regresar. Si la rueda de nuevo se moja con la lluvia, el rechinido (¡el mismo!) puede regresar. Que éste regrese no significa que vuelva de un lugar donde se encontraba oculto, sino que la rueda vuelve a rechinar de la misma manera y en el mismo lugar.

De las diversas cosas que a veces se van, los rechinidos quizá sean los que más se parecen a los dolores. Desde luego, hay importantes diferencias entre los dolores y los rechinidos. Pero así como un rechinido se va cuando la rueda deja de rechinar, así un dolor se va cuando el estómago deja de molestarnos. Pueden regresar, pero no de otro lugar.

La pregunta de Úrsula ("¿A dónde se irá?") es una invitación a la reflexión filosófica. Puede aceptarse esta invitación o no, como uno quiera. Por otra parte, se puede gozar de lo divertido de la pregunta sin continuar pensando en ella.

Úrsula (de 3 años, 5 meses) continuamente hace sugerencias a menudo absurdas acerca de varias cosas. "Esto podría ser así, ¿no es cierto?" y cuando su madre le

dice: “Sí, pero...” ella siempre insiste diciendo: “Pero podría ser así, ¿no es cierto?”[9]

Por desgracia Isaacs no ofrece muestras de estas sugerencias. Por ello, las he elaborado con el espíritu de Úrsula.

La niña: Esa (mesa) podría servir para sentarse, ¿no es cierto?
El adulto: Sí, pero en realidad es para escribir.
La niña: Pero podría servir, ¿no es cierto?
La niña: Esa (liga de medias) podría servir para sostener las cubiertas de las botellas, ¿no es así?
El adulto: Sí, pero en realidad sirve para sostener las medias.
La niña: Pero podría servir, ¿no es cierto?

Este juego es de considerable interés filosófico. Hay una tendencia natural, enclavada firmemente en la filosofía de Platón y de Aristóteles, a comprender la naturaleza de una cosa haciendo referencia al propósito que sirve o que podría servir. Esta tendencia parece bastante apropiada cuando estamos hablando de artefactos.

Por ejemplo, mi auto tiene un compartimiento curioso entre los asientos delanteros. Este compartimiento tiene una tapa rara que parece diseñada con un propósito definido, aunque no puedo imaginar cuál es. No sé qué es ese compartimiento; y no saber qué es, equivale a no saber para qué sirve.

Cuando la tendencia a vincular la naturaleza de una cosa con la finalidad que podría tener se traslada al mundo natural, se producen dudas. Quizá podamos estar de acuerdo con que los ojos son para ver y las venas para que la sangre regrese al corazón. Pero ¿la laringe es para hablar? ¿La nariz sirve para sostener los anteojos? ¿Las abejas sirven para polinizar las flores? ¿Los árboles sirven para dar sombra, o para impedir la erosión? ¿Los ríos sirven para drenar el exceso de agua que hay en la tierra y para canalizarla al mar, donde una parte se evaporará y continuará el ciclo de las aguas?

Decir cuáles explicaciones de la finalidad de las cosas son apropiadas, y por qué, es una cuestión filosófica difícil y de interés permanente. Pero el jueguito de Úrsula va más allá. Se supone que Úrsula sabe que algunas de las finalidades que sugiere son bastante improbables. Al insistir, “pero podría ser esto o aquello, ¿no es cierto?”, está sugiriendo que hay algo indeterminado, y hasta convencional, en lo que decimos sobre el propósito de las cosas. Si el propósito es en cierta medida indeterminado o convencional, entonces, quizá, también lo es la naturaleza de las cosas. Este pensamiento es tan intrigante para algunas personas como preocupante para otras. El juego de Úrsula nos invita a reflexionar.

Este otro ejemplo es útil para investigar la idea de que la filosofía puede ser un juego. Supóngase que trato de comunicar a mi hijo, como lo hice cuando él tenía ocho años de edad, el axioma "no puedes estar en dos lugares a la vez". Supóngase que me responde como lo hizo entonces:

—Sí puedes estarlo. Puedes estar al mismo tiempo en la recámara y en la casa.

—Pero no quiero decir eso —le respondí con una mezcla de orgullo y asombro.

—¿Entonces qué quieres decirme? —me preguntó, haciendo un gesto malicioso.

Este juego consiste en tratar de darle un sentido al axioma para que se convierta en una verdad. Si dijera: "Me refiero a dos lugares que no están uno dentro del otro", él podría contestarme: "Bien, la recámara no está en el pasillo, éste no se halla en la recámara, pero puedes poner un pie en cada uno de ellos y encontrarte en los dos lugares a la vez". Entonces podría replicarle: "Me refiero a estar *totalmente* en dos lugares que no están uno en el interior del otro".

En ese momento podríamos interesarnos en los lugares; por ejemplo, en la cocina y el desayunador, que están en el mismo sitio. O John podría ponerme ejemplos contrarios en que se use la palabra "dentro" de una manera especial. Por ejemplo, cuando el presidente habla en la televisión, la gente dice que está "dentro" de innumerables casas en toda Norteamérica.

Otros ejemplos contrarios podrían subrayar los hechos peculiares de la geografía. Cuando yo enseñaba la materia "La filosofía y el niño" en la Universidad de Calgary recientemente, uno de mis alumnos presentó el interesante caso de un pueblo, Lloydminster, que se encuentra exactamente en la frontera entre Alberta y Saskatchewan. Si estoy en Lloydminster, ¿me encuentro en ambas provincias a la vez? Para contestar esa pregunta, se necesitaría saber si todo Lloydminster se encuentra en ambas provincias o si la frontera provincial pasa a través del pueblo. Me informaron que lo último era cierto. Desde luego, esto podría ser de otra manera. Si se desea defender el axioma "no puedes estar en dos lugares al mismo tiempo" contra todos los ejemplos contrarios concebibles, debe interpretarse de tal manera que pueda enfrentarse a la posibilidad de que todo Lloydminster se encuentre a la vez en Alberta y en Saskatchewan.

Gran parte de lo que los adultos decimos a los niños es muy cuestionable en el mejor de los casos, y merece ponerse en duda. Sin embargo, los adultos generalmente hacemos a un lado la objeción de un niño diciéndole con voz disgustada: "Oh, tú sabes lo que quiero decir". ¡Qué intimidante, qué injusto, qué insensibilizadora puede ser esa respuesta de disgusto! Si nos detuviéramos a reflexionar seria y sinceramente, podríamos comprender con claridad que, bastante a menudo, en realidad no era nada claro lo que suponíamos que queríamos decir.

Puede ser divertido jugar el juego filosófico de tratar de decir lo que uno quiso decir, lo que tal vez quiso decir, o lo que debería haber querido decir cuando dijo algo sin pensarlo. Esto también podría ser iluminador. La lógica del contenido, la metafísica del espacio, o hasta la geografía de Canadá podrían hacerse más claras. Los padres y los profesores que se niegan a jugar este juego con los niños empobrecen sus propias vidas intelectuales, disminuyen sus relaciones con sus hijos, y desalientan en ellos el espíritu de la investigación intelectual independiente.

Otra anécdota del libro *Intellectual Growth in Young Children*, de Isaacs, puede ser una conclusión adecuada para este capítulo. Vemos cómo Dan usa un argumento clásico para referirse a la carencia de principio del universo. El espíritu es maravillosamente gracioso hasta la última broma, que no sólo es divertida, sino profunda:

> A la hora del almuerzo, los niños hablan acerca del "principio del mundo". Dan (de 6 años, 1 mes) insiste en que, sin importar lo que puede señalarse como un "principio", debe haber habido "algo antes de eso". Afirmó: "Ves, podría decirse que antes que todo hubo una piedra, y que todo provino de esa piedra [...] pero" (haciendo gran énfasis), "*¿de dónde provino esa piedra?*" Hubo dos o tres variantes de este tema. Luego Jane (de 11 años), con su cantidad superior de conocimientos, dijo: "Bien, he leído que la Tierra era una parte del Sol, y que la Luna era una parte de la Tierra". Dan, con aire de quien descubre una falacia, preguntó: "Ah, pero ¿de dónde vino el Sol?" Tommy (de 5 años, 4 meses), que había estado escuchando todas estas cosas en silencio, entonces dijo con gran sonrisa: "Yo sé de dónde vino el Sol". Los otros le preguntaron con vehemencia: "¿Lo sabes, Tommy? ¿De dónde vino? Dínoslo". Él sonrió aún más ampliamente, y dijo: "No les diré", para gran deleite de los otros, quienes apreciaron completamente su broma.[10]

[1] A. A. Milne, *Winnie-the-Pooh* (Londres: Methuen, 1926), p. 32.

[2] Susan Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children* (Londres, Routledge & Kegan Paul, 1930), p. 355.

[3] *Ibid*.

[4] Véase G. E. L. Owen, "A Proof in the Peri Ideon", en *Studies in Plato's "Metaphysics"*, R. E. Allen, ed. (Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975), pp. 293-312.

[5] Susan Isaacs, *Intellectual Growth*, p. 151.

[6] *Ibid*., p. 357.

[7] Tom Stoppard, *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* (Londres, Faber & Faber, 1968), p. 78.

[*] Este juego de palabras se entiende mal en la traducción española, porque en gran parte se basa en el verbo inglés *to be*, que a la vez significa *ser* y *estar*. [T.]

[8] Susan Isaacs, *Intellectual Growth*, p. 359.

[9] *Ibid*., p. 360.

[10] *Ibid*., p. 155.

III. EL RAZONAMIENTO

AHORA volveremos a referirnos a Tim y al problema del sueño. Ésta es la anécdota completa:

> Tim (de unos 6 años de edad), mientras se encontraba activamente dedicado a lamer una olla, preguntó: "Papá, ¿cómo podemos estar seguros de que no todo es un sueño?" Algo confundido, el padre de Tim le dijo que no lo sabía, y le preguntó cómo pensaba Tim que podíamos saberlo. Después de lamer un poco más la olla, Tim contestó: "Bien, no creo que todo sea un sueño, porque en un sueño la gente no andaría preguntando si era un sueño".

En su obra clásica, *The Problems of Philosophy*, Bertrand Russell dijo esto que se relaciona con el problema de Tim:

> No hay ninguna imposibilidad lógica en la suposición de que toda la vida es un sueño, en el que creamos todos los objetos que están ante nosotros. Sin embargo, aunque esto no es lógicamente imposible, no hay razón para suponer que sea cierto; y es, de hecho, una hipótesis menos simple, considerada como un medio para explicar los hechos de nuestra vida, que la hipótesis de sentido común de que realmente hay objetos independientes de nosotros, que al actuar en nosotros causan nuestras sensaciones.[1]

El problema de Tim es diferente del problema de cómo saber si estamos soñando. Este problema, como generalmente se concibe, supone que realmente hay veces en que estamos despiertos y otras en que soñamos. La pregunta es: "¿Cómo sabré si estoy ahora despierto o soñando?"

Descartes presenta este segundo problema en un pasaje que se cita con frecuencia de sus *Meditaciones*. Empieza sugiriendo que no puede dudar razonablemente que está "aquí, sentado junto al *fuego*, usando una bata, sosteniendo este papel en [sus] manos". Pero se le ocurre que a menudo ha soñado que estaba "aquí, usando una bata, y sentado junto al fuego, aunque en realidad [él] estaba acostado en la cama". Descartes comenta luego: "Cuando reflexiono cuidadosamente en estas cuestiones, comprendo tan claramente que no hay indicios concluyentes con los que se pueda distinguir la vigilia del sueño que me siento muy asombrado, y mi asombro es tal que casi puede convencerme de que estoy dormido".[2]

No hay duda de que el segundo problema del sueño está muy vinculado en el pensamiento de Descartes con el problema de Tim. El vínculo parece ser esta suposición: si en ningún momento puedo estar seguro de que estoy despierto, entonces, hasta donde sé, la distinción que hago entre la vigilia y el sueño quizá la saque de un sueño y, por consiguiente, puede ser tan falsa como las otras ilusiones de mis sueños.

Antes de anunciar su famosa frase *cogito, ergo sum* ("pienso, luego existo"), Descartes alude al problema de Tim. Sin embargo, en vez de ofrecer inmediatamente una solución (da una en otro lugar, en su *Sexta Meditación*), Descartes afirma, en uno de los pasajes más famosos de la filosofía, que, aunque toda la vida no sea más real que un sueño, él aún puede estar seguro de su propia existencia:

> Ya que las mismas percepciones que tenemos cuando estamos despiertos se nos pueden presentar cuando dormimos, sin ser ciertas, decidí suponer que nada de lo que entraba en mi mente era más real que las ilusiones de mis sueños. Pero pronto advertí que, aunque deseaba creer que todo era falso, era necesariamente verdadero que yo, el que pensaba eso, era algo. Ya que esta verdad, *pienso, luego soy, o existo*, era tan firme y segura que todas las suposiciones más extravagantes de los escépticos no podían echarla por tierra, juzgué que podía con seguridad aceptarla como el primer principio de la filosofía que estaba buscando.[3]

¿Es adecuada la solución de Tim al problema de su sueño? No puede dudarse que su solución por lo menos es razonable. Éste es su razonamiento:

1) Si todo fuera un sueño, la gente no andaría preguntando si era un sueño.
2) La gente anda preguntando si todo es un sueño. Por consiguiente:
3) No todo es un sueño.

Este argumento sin duda es válido. Esto es, la verdad de las premisas sin duda garantizaría la verdad de la conclusión. El que el argumento sea una buena solución para el problema del sueño de Tim depende de si tenemos razón para creer que las premisas son verdaderas. Esto quizá no sea obvio.

¿No puede tenerse un sueño en el que uno se pregunte si está soñando? No veo razón para que no pueda ser así. San Agustín describe un sueño en el que trata de convencer a un hombre de que éste sólo es una ficción del sueño (*De genesi ad litteram* 12.2.3). El sueño de san Agustín puede recordarnos este pasaje de *A través del espejo*, de Lewis Carroll.

> —[El Rey Rojo] ahora está soñando —dijo Tweedledee—: Y ¿qué crees que esté

soñando?

—Nadie puede saberlo —dijo Alicia.

—Pues, está soñando en ti —Tweedledee exclamó, aplaudiendo con sus manos triunfalmente—. Y si dejara de soñar en ti, ¿dónde supones que estarías?

—Donde ahora estoy, desde luego —dijo Alicia.

—No —Tweedledee respondió despectivamente—. No estarías en ninguna parte. Sólo eres una especie de cosa en su sueño. Si el rey llegara a despertar —añadió—, desaparecerías, ¡pum!, como una vela.

—No desaparecería —exclamó Alicia indignada—. Además, si sólo soy una especie de cosa en su sueño, ¿qué eres tú? Me gustaría saberlo.

—Ídem —dijo Tweedledum—. Ídem, ídem.[4]

Quizá la gente que hace preguntas en los sueños realmente no está preguntando nada, así como Tweedledum, por ejemplo, sugiere que Alicia, debido a que está en un sueño, no llora lágrimas verdaderas. La idea de que hacer preguntas en un sueño realmente no es formular preguntas, parece estar presupuesta en el punto *1)* de la solución de Tim. Pero si interpretamos la última parte de *1)* de una manera tan rigurosa que requiera preguntar "realmente", deberemos interpretar *2)* de una manera similar. Y ¿cómo sabe Timmy que alguien realmente pregunta algo en vez de hacerlo sólo en un sueño?

Sin embargo, no deseo ser demasiado severo con la solución de Tim. Podría desarrollarse hasta convertirse en un razonamiento refinado.[5] Y de todas maneras ni la solución de Descartes ni la de Russell son completamente satisfactorias.

Lo importante en el presente contexto es que Tim ha expresado un problema filosófico familiar y, en su intento de resolverlo, nos ha ofrecido un hermoso ejemplo del razonamiento filosófico de un niño.

Surgió una discusión sobre los hechos entre James y su padre, y el primero dijo: "Sé que así es". Su padre respondió: "Pero quizá podrías estar equivocado". Denis [de 4 años, 7 meses de edad] intervino diciendo: "Pero si sabe, no puede estar equivocado. A veces se piensa equivocadamente, pero siempre se sabe correctamente".[6]

Denis le hace una broma a su padre, según parece, recurriendo a ciertos análisis del conocimiento: a cierta noción de lo que significa exactamente declarar que se sabe algo (digamos, P). Quizá el análisis al que recurre es el siguiente:

4) X sabe que P, si y sólo si X piensa que P y X no puede estar equivocado acerca de si P.

Por este análisis podemos inferir que

5) Si James sabe que P, entonces James no puede estar equivocado acerca de si P.

El padre de Denis no niega que

6) James sabe que P.

En vez de esto advierte que

7) James podría equivocarse (acerca de si P).

Denis se aferra a la declaración de James ("Sé que así es") que corresponde a *6)*, y, en efecto, deduce de ésta y de *5)* lo contradictorio de *7)*, es decir:

8) James no puede equivocarse (acerca de si P).

Por lo menos, ésta es una reconstrucción plausible de lo que sucedió en la anécdota.[7]

Platón, uno de los primeros filósofos que ofreció un análisis del conocimiento, nos ofrece varios ejemplos.[8] Según uno de éstos, en *La república*, saber es aprender de tal manera que uno no pueda equivocarse acerca de lo que cree que ha aprendido (477e). Este análisis se parece a *4)*.

Los intentos de ofrecer un análisis satisfactorio del conocimiento, como los intentos de resolver el problema del sueño, pertenecen a la epistemología: la teoría del conocimiento. La broma de Denis, que se basa en un análisis familiar del conocimiento, es, podría decirse, un chiste epistemológico. Al pasar, como lo hace, de *5)* y *6)* a *8)*, el chiste de Denis también incluye el razonamiento.

> Ian (de 6 años de edad) se disgustó al descubrir que tres hijos de los amigos de sus padres monopolizaban la televisión, y le impedían ver su programa favorito. "Madre", preguntó con frustración, "¿por qué es mejor el egoísmo de tres personas que el de una?"

Como a menudo sucede cuando los niños hacen preguntas interesantes, la madre advirtió que no sabía cómo responder a su hijo. Guardó en su memoria la pregunta. Años más tarde, cuando estaba yo explicando mi interés en el pensamiento filosófico de los niños, ella me contó el incidente, y me preguntó si podría servirme para lo que yo tenía

en mente.

Indudablemente que me sirvió, y de una manera muy especial. Ian, a diferencia de Tim, no muestra perplejidad filosófica. Su pregunta, como el comentario de Denis a su padre, es algo maliciosa. Sin embargo, a diferencia de Denis, Ian hace su comentario malicioso para perseguir un fin práctico: desea ver su programa favorito de televisión.

Parece casi seguro que Ian estaba familiarizado con el razonamiento que justificaría un acto, una práctica o un convenio social dado, recurriendo al argumento de que ese acto, práctica, o arreglo produciría la máxima felicidad. Las justificaciones en la ética que se basan en recurrir a lo que daría el máximo de felicidad se denominan "utilitaristas". "Utilidad", en este contexto, significa (perversamente, podría pensarse) "felicidad". El principio de la utilidad es el principio de que siempre debería lograrse el máximo de felicidad.

El principio de la utilidad es tan plausible que la mayoría estaríamos de acuerdo en que resulta tonto preguntar: "¿Por qué es mejor la felicidad de tres personas que la de una?" Ian parece haberse aferrado a la idea de que cuando X gana lo que desea a expensas de Y, entonces X "es egoísta". Cuando tres personas obtienen lo que desean (en este caso, la oportunidad de ver su programa favorito de televisión) a expensas de que otro pueda ganar lo que él desea, quizás esas tres personas se muestran egoístas. Por ello, la misma situación que podría justificarse basándose en que aumenta al máximo la felicidad también podría condenarse basándose en que aumenta al máximo el egoísmo.

Para ser justos en esta situación y con la gente involucrada, necesitaríamos, desde luego, conocer más detalles. ¿Los niños visitantes sabían que al ver su programa favorito estaban quitándole a Ian la oportunidad de ver el suyo? Si no era así, quizá no deberíamos calificarlos de egoístas. Por otra parte, tal vez sencillamente no tomaron en cuenta los deseos de Ian. En este caso podríamos culparlos de falta de imaginación moral; quizá se mostraron egocéntricos e insensibles en vez de egoístas. Otra posibilidad es que la madre de Ian hubiera arreglado las cosas de tal manera que habría sido poco cortés que los niños cuestionaran el arreglo, aunque sintieran simpatía por Ian.

Sin considerar los detalles de la situación real, sin duda podemos imaginar un ejemplo en que todas la partes interesadas advertían las preferencias de los demás y los visitantes, felizmente, vieron sus programas favoritos durante horas a sabiendas de que al hacerlo le quitaban a Ian la oportunidad de gozar el suyo. Parece que el principio de la utilidad podría tolerar este arreglo, y hasta conminarnos a conservarlo, porque sería lo moral en esa situación. Esta posibilidad parece exponer un importante defecto del utilitarismo como teoría moral.

Desde luego, no quiero sugerir que Ian, a los seis años, conscientemente trataba de refutar el utilitarismo como teoría ética. Sin embargo, deseo sugerir que su ingeniosa inversión del razonamiento utilitario sugiere una crítica muy interesante e importante de

esta teoría.

> Una niña de 9 años de edad, preguntó: "Papá, realmente existe Dios?" El padre contestó que no era muy seguro, a lo cual la niña replicó: "Realmente debe existir, porque tiene un nombre.[9]

Como preámbulo a esta anécdota, Jean Piaget comenta que la "incapacidad del niño para disociar los nombres de las cosas es muy curiosa".[10] A primera vista parece no haber nada paradójico en la idea de que haya un nombre y que nadie lleve ese nombre, pero un poco de reflexión sugiere fácilmente un razonamiento que descarta esta posibilidad:

> El nombre "Rómulo" no es realmente un nombre, sino una especie de descripción truncada. Se le dio a una persona que hizo varias cosas: que mató a Remo, que fundó Roma, etc. Es una representación breve de esa descripción; si ustedes gustan, es una versión breve de "la persona que se llamó Rómulo". Si realmente fuera un nombre, no podría surgir la duda de la existencia, porque un nombre tiene que nombrar algo o no es un nombre, y si no hay una persona como Rómulo, no puede haber un nombre para esa persona que no está allí.[11]

Reducido a su esencia, el argumento de Russell aplicado a "Rómulo" es exactamente el otro aspecto del argumento de la niña relativo a "Dios". El argumento de Russell, o por lo menos una parte de él, podría expresarse de esta manera:

11) Si "Rómulo" es un nombre, existe una entidad llamada "Rómulo" ("Un nombre tiene que nombrar algo o no es un nombre").
12) No existe una entidad llamada "Rómulo". Por consiguiente:
13) "Rómulo" no es un nombre.

El argumento de la pequeña niña, arreglándolo sólo un poco, puede expresarse de esta manera:

14) Si "Dios" es un nombre, existe una entidad llamada "Dios".
15) "Dios" es un nombre. Por consiguiente:
16) Existe una entidad llamada "Dios".

Ambos argumentos son válidos; son correctos en su forma. La forma del primer

argumento tradicionalmente se denomina *modus tollens*; y la del segundo *modus ponens*. Si los argumentos nos dan suficientes razones para aceptar sus conclusiones, depende del estado de sus premisas. El principio necesario para justificar *11)* y *14)* es, como puede imaginarse, muy discutible. Los problemas que rodean la aceptación o el rechazo de ese principio nos conducen directamente a muchos de los avances más fructíferos e interesantes de la filosofía del siglo XX.

Piaget desecha, y hasta desprecia, el razonamiento de la niña, pero no debió hacerlo: es tan antiguo como el filósofo presocrático Parménides (quinto siglo antes de Cristo) y tan actual como las discusiones contemporáneas de la llamada "lógica libre", la lógica no común en la que se permiten los nombres "vacíos".

> John (de 7 años de edad), creyendo que su padre había tomado su violonchelo, lo soltó, y éste se cayó y se rompió. Lleno de remordimiento (le gustaba mucho su violonchelo), John fue con su madre y la abrazó silenciosamente durante largo rato. Finalmente le dijo: "Me gustaría que todo fuera como una película y que uno pudiera volver a enrollarla y hacer todo otra vez". Un momento más tarde añadió: "Desde luego, entonces todo sucedería igual que antes, porque sólo hay una película".

Al vivir en una cultura libresca como la nuestra, es natural preguntar si hay un "libro de la vida". Tal como el libro de la vida se concibe generalmente, las páginas del futuro están en blanco. Al vivir su vida (hacer esto, hacer aquello, tomar esta decisión, tomar aquella otra) cada quien escribe su propio libro de la vida. Desde luego, podría haber una versión fatalista del libro de la vida en que las páginas del futuro ya se hayan escrito; todo lo que sucederá ya estará escrito allí.

Dada nuestra cultura cinematográfica moderna, quizá sea más atractiva una analogía con una película. La versión fatalista de esta analogía se concentra en el proyector. De acuerdo con ella, nuestras vidas y experiencias se desarrollarán de la misma manera inexorable que una película se proyecta en un cinematógrafo. La versión no fatalista se centra en la cámara. Uno de los rollos en la cámara, el rollo del futuro, está en blanco. Sólo el rollo tomado, el rollo del pasado, está lleno.

En esta anécdota John sin duda está intrigado por una analogía fílmica. Sin embargo, no es tan obvio cómo la concibe exactamente.

John debe de haber visto retroceder las secuencias de una película en la televisión; por ejemplo, un hombre primero se zambulle en el agua desde un trampolín de la manera usual, y luego, quizás en aparente reacción ante el anuncio de un refresco, se eleva del agua y regresa al trampolín invirtiendo exactamente su trayectoria anterior. John siempre había sentido curiosidad por los efectos especiales como éste (le gustaba realizar trucos mágicos); sin duda sabía que la película podía regresarse para producir esta ilusión, y

luego proyectarse de nuevo de la manera usual.

Un ejemplo mejor sería la repetición en la televisión de una jugada crucial en un partido de futbol o de beisbol. John también estaba muy familiarizado con esto. Por medio del milagro de la videocinta, podemos ver la jugada crucial una y otra vez para estudiar con detalle lo que sucedió en ese momento.

Si la vida fuera como una película, quizá John podría hacerla regresar al instante anterior en que se cayó su violonchelo y se rompió y, como dijo, "hacer todo otra vez". Pero otro momento de reflexión reveló a John que la posibilidad de una simple repetición sería muy poco satisfactoria. (De hecho, el resultado de proyectar la película de la vida una segunda vez sería angustioso, a menos que hubiera un observador externo que pudiera recordar haberlo visto todo antes).

Quizá John estaba llegando a la idea de que la vida es como una película ya expuesta: todo lo que va a suceder ya está registrado allí. En ese caso, no podría alterar un suceso reviviéndolo, como no podría alterar el resultado de una película exhibiéndola de nuevo. Sin embargo, en vez de esta idea fatalista, la idea de John podría haber sido que la película de la vida, después de exponerse, no puede borrarse. O quizá John tenía en mente algo muy distinto de cualquiera de estas dos posibilidades. Quizá pensaba: supóngase que regresamos la película al momento anterior en que cayó el violonchelo. Entonces ni a John ni a mí (yo soy el padre de John) nos preocupaba la posibilidad de que pudiera caerse. Por lo tanto, ninguno de los dos haría nada para impedir el accidente. Por ello, se caería otra vez y se rompería.

En el momento en que ocurrió este accidente me sentía demasiado triste para reflexionar en la analogía de John. Ahora no puedo estar absolutamente seguro de cómo consideraba él la analogía. Sin embargo, cualquier posibilidad en que pueda yo pensar es interesante. Y cada una incluye un razonamiento filosófico.

Recientemente enseñaba mi curso "La filosofía y el niño" en la Escuela de Verano de Harvard y encargué el usual trabajo de laboratorio. Un estudiante leyó un capítulo de los cuentos de Narnia, de C. S. Lewis, a Michael, que entonces tenía 7 años de edad. Se produjo una discusión de tres horas que abarcó muchos de los temas más filosóficos imaginables. Me contaron que la discusión de hecho habría durado aun más si la madre de Michael no hubiera aparecido finalmente para interrumpirla.

La discusión empezó con algunas dudas acerca del mal y sus orígenes: "¿Qué vuelve mala a la gente?" "¿La gente siempre ha sido mala?", etc. La conversación más tarde cayó en el tema del universo y de su carácter, y finalmente se discutió si el universo es infinito o no. Creo que a mi alumno nunca antes le había preocupado seriamente si el universo es infinito. A Michael sí: "No me gusta [pensar] en un universo sin fin. Eso me causa una extraña sensación en mi estómago. Si el universo continuara extendiéndose

eternamente, no habría lugar para que viviera Dios, quien fue el que lo hizo".

Michael entonces mencionó un artículo que su padre había escrito sobre los modelos finitos del universo. Dijo que no había leído el artículo y que no deseaba comentarlo hasta que lo hubiera hecho. Sin embargo, había estado pensando si el universo es infinito (lo cual no sabían sus padres, como más tarde me enteré).

—¿Por qué eso es importante? —le preguntó mi alumno, obviamente sorprendido al descubrir que a Michael le preocupaba ese tema.

—Es agradable saber que uno está *aquí* —contestó Michael—. No es agradable saber algo sobre nada. Espero que [el universo] no continúe extendiéndose siempre. No me gusta la idea de que siga extendiéndose siempre, porque es obvio que no podría estar en ninguna parte.

Con gran precisión, este fragmento de pensamiento revela lo que parecía preocupar más a Michael acerca de si el universo es infinito. Un universo infinito no puede ubicarse en ninguna parte, ni puede haber, como Michael imaginaba, una ubicación absoluta *dentro* de un universo infinito.

Michael expresó sus pensamientos sobre este último punto en términos de la analogía de estar perdido en un país extranjero sin los medios lingüísticos para orientarse:

> Es como [estar] en Japón sin que nadie sepa hablar inglés, sin tener mapas ni dinero. Sólo [...] un auto [...] Es como estar en una gran ciudad y no tener mapas [...] Es agradable tener la seguridad de saber dónde estamos.

Me enteré por la madre de Michael que poco antes de la entrevista su familia había estado viajando por Francia y se habían perdido en un país en el que Michael no hablaba el idioma y del cual no tenía mapas. La madre de Michael advirtió que él se había sentido muy aliviado al regresar a Inglaterra. Pero ella no había apreciado plenamente el impacto emocional que la experiencia de estar perdido le había causado a su hijo, y, desde luego, no tenía idea de que esta experiencia le había proporcionado una analogía para un universo en el que no había una ubicación absoluta y, por lo tanto, ninguna manera de descubrir, excepto de una manera relativa y desilusionante, dónde se encuentra uno.

Recogiendo las observaciones de Michael sobre la inseguridad de estar en un universo infinito, mi alumno le preguntó:

—¿Qué sucede si no tiene fin? ¿Cómo podemos tener seguridad? Supongamos que [nos] perdemos en una ciudad china.

—¿Y eso continúa para siempre? —preguntó Michael—. ¿No tendríamos mapas? ¿No se hablaría inglés? Tendríamos que tratar de no estrellarnos contra los autos y dar vueltas como si estuviéramos perdidos.

—¿Descubrir que el universo tiene un fin nos revela quiénes somos o qué somos? —

le preguntó mi alumno.

—No —respondió Michael—, pero nos da más seguridad.

—¿Cómo reaccionamos ante el espacio y la muerte? —le preguntó mi alumno más tarde en la discusión.

—Es más importante —dijo Michael con firmeza— saber dónde nos encontramos que saber lo que nos sucederá después de la muerte. La mayoría de la gente no piensa en la muerte. Es más importante pensar en los mapas en [una] ciudad china que morir. Creo que preferiría tener mapas.

Algunos adultos pueden, desde luego, utilizar una maquinaria conceptual más compleja (incluso, posiblemente, geometrías no euclidianas) para considerar si el universo es infinito que la que pudo usar Michael. Pero Michael mostró una clara comprensión de algunas implicaciones básicas de esta cuestión. A veces su razonamiento era sencillamente sorprendente. Y definitivamente tenía un sentido "visceral" de la importancia de algunos problemas que no pueden ser superados, según creo, por nadie, ya sea adulto o niño.

Michael no es totalmente un niño típico de siete años. Algunas de sus preocupaciones intelectuales se relacionan, sin duda, con el hecho de que su madre sea especialista en computación y que su padre sea matemático. Además, su disposición para abrirse con los adultos sugiere que alguien lo ha tratado a él, así como lo que tiene que decir, con respeto.

Aunque no completamente típico, Michael no es, sin embargo, enteramente atípico. De hecho, las pruebas que he podido reunir sugieren que, para muchos jóvenes miembros de la raza humana, el pensamiento filosófico (incluso, en ocasiones, el razonamiento sutil e ingenioso) es tan natural como tocar música o jugar, e igualmente parte de ser humano.

[1] Bertrand Russell, *Problems of Philosophy*, pp. 22-23.

[2] René Descartes, *Meditations on First Philosophy* (Indianápolis: Bobbs-Merril, 1960), pp. 18-19.

[3] René Descartes, *Discourse on Method* (Indianápolis: Bobbs-Merrill, 1956) p. 21.

[4] Lewis Carrol, *Alice's Adventures in Wonderland*, p. 165.

[5] El razonamiento de Norman Malcolm en *Dreaming* (Londres: Routledge & Kegan Paul, 1959) se parece algo al pensamiento de Timmy, aunque, desde luego, es mucho más elaborado: "Cuando la frase *estoy despierto* se usa para hacer una afirmación, no hay otra posible afirmación que sea su propia negación. No hay dos cosas entre las cuales pueda decidirme: que estoy despierto y que no estoy despierto. No hay nada que decidir, ni elegir, ni descubrir" (p. 118). Si no hay "nada que descubrir", no se puede inquirir realmente sobre si se está soñando. La respuesta de Malcolm al problema del sueño parece ser una respuesta compleja muy similar a la de Tim.

[6] Susan Isaacs, *Intellectual Growth*, p. 355.

[7] Otra posible reconstrucción del razonamiento de Denis sería: *a)* Saber siempre es correcto y *6)* a *b)* James tiene razón (esto es, no está equivocado acerca de si P). Esta reconstrucción puede apoyarse en un análisis más débil del conocimiento que el que se requiere para el del texto. Es suficiente *a)* para la idea de que el conocimiento es una creencia verdadera, mientras que *4)* requiere la infalibilidad.

[8] En su diálogo "Teeteto" Platón examina tres diferentes análisis del conocimiento: *a)* El conocimiento es la percepción; *b)* el conocimiento es una creencia verdadera; y *c)* el conocimiento es una creencia verdadera con una explicación o justificación, esto es, el conocimiento es una creencia verdadera justificada.

[9] Jean Piaget, *The Child's Conception of the World* (Londres: Routledge & Kegan Paul, 1951), p. 67.

[10] *Ibid.*, p. 66.

[11] Bertrand Russell, "The Philosophy of Logical Atomism", en *Logic and Knowledge*, Robert C. Marsh, ed. (Nueva York: G. P. Putnam's Sons, 1956), p. 243.

IV. PIAGET

ALGUNOS lectores, sin duda, están preguntándose si lo que estoy tratando de mostrar acerca de los niños y de la filosofía no ha sido ya expuesto por el gran investigador suizo del desarrollo intelectual de los niños: Jean Piaget.

Piaget ha dedicado su vida profesional a escribir sobre esta materia. Algunas de sus obras más conocidas las ha dedicado al estudio de los primeros intentos que hace un niño por desarrollar su capacidad intelectual.[1] Pero Piaget también se ha interesado en los avances posteriores. En su obra *The Child's Conception of the World* hace una lista de preguntas evidentemente filosóficas: "¿Qué es pensar?" "¿Cuál es la relación entre una palabra y su significado?" "¿Qué son los sueños y dónde se localizan?" "¿Qué cosas están vivas y qué cosas tienen conciencia?" Formula estas preguntas a niños entre la edad de cinco y doce años. Por ello, podría esperarse razonablemente aprender en este libro algo acerca del pensamiento filosófico en los niños.

La técnica general de Piaget para clasificar el desarrollo intelectual es delinear tres o cuatro etapas de la complejidad progresiva en el dominio de un concepto, y después mostrar que la mayoría de los niños de una edad determinada están en la Etapa I, y que cuando estos mismos niños están en otra edad determinada, la mayoría habrán alcanzado la Etapa II, etcétera.

Este procedimiento plantea un problema inicial. ¿Es razonable suponer que los niños, o cualquier otra persona, lograrán, por su madurez común o normal, un progreso bien marcado en el manejo de las cuestiones genuinamente filosóficas? La respuesta parecer ser negativa. Las razones son muchas. Primero, es notoriamente difícil, e incluso podría decirse imposible, que la gente se ponga de acuerdo en lo que se considera progreso en la filosofía. Segundo, el progreso filosófico, medido con cualquier criterio plausible, no es un desarrollo común en la gente de cualquier grupo de edades, ya sea de cinco a doce años, de 25 a 65 años, o cualquier otra edad.

Hay otro problema. Piaget se propone validar sus afirmaciones acerca de las etapas del desarrollo encontrando los mismos patrones de respuesta en todos los niños. Este hecho lo considera una garantía de que el pensamiento de los niños realmente se desarrolla de este modo. La respuesta inusitada la menosprecia como un índice no confiable de las formas en que piensan los niños: "Los únicos criterios válidos [...] se basan en la multiplicidad de los resultados y en la comparación de las reacciones individuales".[2] Pero una respuesta distinta es la que, probablemente, será más interesante filosóficamente. La respuesta común es, por lo general, un producto no analizado e irreflexivo de la socialización; en cambio, la respuesta disconforme probablemente será

fruto de la reflexión sincera. Sin embargo, Piaget menosprecia las respuestas disconformes y las elimina en beneficio de la metodología.

Aún hay otro problema. Piaget pretende investigar las convicciones de los niños. Distingue las respuestas y los comentarios que revelan convicciones de aquellos que constituyen lo que llama "un mero fantasear". Fantasear, explica, es "inventar una respuesta en la que [uno] realmente no cree, o en la que [uno] cree sólo a fuerza de expresarla". Piaget aclara de varias maneras que siente poco interés o aprecio por la fantasía.

"Nos gustaría poder eliminar la fantasía", afirma gravemente, "con la misma severidad que [la respuesta que pretende sencillamente agradar al que pregunta]".[3] (En este momento el suave perfil del amistoso psicólogo suizo, que fuma reflexivamente su pipa curva, se endurece en forma perceptible y sus facciones se vuelven severas como las de un maestro de escuela que no acepta tonterías y que es partidario de la disciplina.) Parece más probable que los comentarios filosóficamente interesantes de un niño no expresen tanto las convicciones firmes de éste, sino que exploren una relación conceptual o hagan un chiste conceptual. Por ello, Piaget probablemente considerará una mera fabulación los comentarios más interesantes y filosóficamente intrigantes.

Muchas de las anécdotas que ya he contado ilustran este punto, pero ofreceré una nueva.

Una vez, cuando mi hijo John tenía seis años de edad, decidí llevarlo a un concierto de una orquesta universitaria. Él estaba a punto de tomar clases de violonchelo. Mi intención era colocarlo frente a la sección de violonchelos de la orquesta y decirle: "Ese instrumento es el que vas a tocar".

Cuando llegamos al local donde se daría el concierto, lo encontramos a oscuras. El concierto se había cancelado. Desilusionados, nos subimos al auto para regresar a casa. Después de que puse mi auto en marcha para el viaje de regreso, descubrí que una luz roja de advertencia estaba prendida en el tablero. Mi hijo, al notar que me sentía preocupado, me preguntó qué sucedía. Le expliqué la función de la luz de alarma: el quedarse prendida se suponía que nos avisaba que el generador no estaba produciendo suficiente electricidad para mantener cargada la batería, y que pronto podríamos quedarnos sin luces, etcétera.

John reflexionó un momento y luego me dijo con voz aguda:

—Quizá está mintiendo. (Un caso evidente de fantasía.)

Yo recogí el guante:

—Te conté que habría un concierto esta noche —le dije—. Leí en el periódico que habría un concierto, pero no lo hubo. ¿Acaso te mentí?

—No —me dijo lentamente—. El periódico mintió. (Más fantasía.)

Esto nos dio materia para discutir durante el camino a casa. Lenta y cuidadosamente

analizamos el concepto de mentir. Posteriormente, después de varios tropiezos, llegamos a la conclusión de que para mentir debe tenerse la intención de engañar a otra persona; así que debe saberse que lo que se está diciendo es falso. (Deliberadamente evité la posibilidad de discutir el engañarse o mentirse a sí mismo. Espero con ilusión el día en que John y yo podamos discutirlo.)

—¿Crees que la luz pudo haber sabido que lo que nos estaba indicando era falso? —le pregunté triunfalmente cuando metíamos el auto en el garage.

—No.

—¿Por qué no?

—No tiene cerebro.

Me gustó su respuesta. Después lanzó este último comentario.

—Muy bien, no estaba mintiendo —aceptó mi hijo—, pero quizá se estaba burlando de nosotros. (Fantaseador inveterado.)

Esa última jugada era buena. Analizar el concepto de la burla pospondría indefinidamente el momento en que mi hijo tendría que acostarse. Me sentí tentado a continuar hablando, pero no lo suficiente. En vez de analizar el concepto de la burla con mi joven filósofo, lo envié sin piedad a la cama.

Ningún diálogo como éste aparece en el libro de Piaget. Lo que afirma Piaget acerca de la fantasía sugiere que hubiera desalentado una discusión de este tipo. Sin embargo, al desalentarla, desalienta la investigación filosófica.

¿Qué considera Piaget progreso en la formación de los conceptos? Y ¿cómo cree que esto puede detectarse?

En el primer capítulo de *The Child's Conception of the World*, Piaget describe su procedimiento:

> Esta técnica, en resumen, es la siguiente: al niño se le pregunta: "¿Sabes lo que significa pensar algo? Cuando estás aquí y piensas en tu casa, o cuando piensas en las vacaciones, o en tu madre, estás pensando algo". Y luego, cuando el niño ha comprendido, se le pregunta: "Bien, entonces, ¿con qué piensas?" Si, como rara vez sucede, el niño no ha comprendido esta idea, se le debe dar una mayor explicación. "Cuando caminas, caminas con tus pies; bien, entonces, cuando piensas, ¿con qué piensas?" Sin considerar cuál pueda ser la respuesta, el significado oculto detrás de las palabras es lo que importa. Finalmente se hace la pregunta: suponiendo que fuera posible abrirle la cabeza a una persona sin que muriera, ¿podrías ver un pensamiento, o tocarlo con un dedo, etc.? Naturalmente, estas últimas preguntas, que son sugerentes, deben guardarse para el final, es decir, hasta el momento en que el niño no pueda decir nada más por sí mismo.[4]

Piaget declara detectar tres etapas de creciente complejidad en el desarrollo de la idea del niño sobre el pensamiento, y trata de distinguirlas:

> Durante [la primera] etapa los niños creen que el pensamiento se encuentra "dentro de la boca", el pensamiento se identifica con la voz. Nada sucede en la cabeza o en el cuerpo [...] No hay nada subjetivo en el acto de pensar. La edad promedio de los niños de esta etapa es de seis años.
>
> La segunda etapa se distingue por la influencia de los adultos. El niño ha aprendido que pensamos con la cabeza, a veces, incluso, menciona el "cerebro" [...] Este tipo de respuesta siempre se obtiene cuando el niño tiene unos ocho años. Pero lo más importante es que existe una continuidad entre la primera y la segunda etapa. Desde luego, a menudo se considera que el pensamiento es una voz que está dentro de la cabeza, o en el cuello, lo que muestra la persistencia de la influencia de las convicciones anteriores del niño. Finalmente, el niño materializa así el pensamiento: afirma que el pensamiento está hecho de aire, o de sangre, o es una pelota, etcétera.
>
> La tercera etapa, en que la edad promedio es de once o doce años, muestra que el pensamiento ya no está materializado.[5]

Cualquier persona familiarizada con las teorías clásicas del pensamiento podrá vincularlas con las tres etapas de Piaget. La idea de que el pensamiento es una voz interna se encuentra en las obras de Platón, por ejemplo, en este pasaje de su diálogo "Teetetes".

> *Sócrates*: ¿Aceptas mi descripción del proceso del pensamiento?
> *Teetetes*: ¿Cómo lo describirías?
> *Sócrates*: Como un discurso que la mente realiza dentro de sí misma acerca de cualquier tema que considere. Debes advertir que esta explicación proviene de un hombre ignorante [quizás alguien que se ha aferrado a la Etapa 1]; pero tengo la idea de que cuando la mente está pensando, sencillamente está hablando consigo misma, haciéndose preguntas y respondiéndose, afirmando o negando. Cuando toma una decisión (lo que puede suceder lenta o rápidamente), cuando la duda desaparece y las dos voces afirman lo mismo, entonces decimos que esto es un "juicio". Por ello, puedo describir el pensamiento como un discurso, y el juicio como una afirmación pronunciada, no en voz alta para alguien, sino en silencio para sí mismo.

La teoría de Platón ha sido revivida y modificada en los tiempos modernos: la teoría análoga del juicio en la obra *Mental Acts*, de P. T. Geach, es una versión moderna. Una versión diferente, pero mucho más de acuerdo con la línea de la Etapa I de Piaget, se

encuentra en los escritos del psicólogo conductista J. B. Watson. Según la teoría de Watson, los niños son condicionados para inhibir su habla por los adultos, quienes están cansados de oír su interminable charla infantil. Reaccionando ante las admoniciones de guardar silencio, los niños primero murmuran, y finalmente inhiben tanto su habla, que no hacen sonidos audibles ni movimientos con los labios. Sólo mueven los músculos de la boca y de la garganta. Esta habla inhibida o subvocal, afirma Watson, es el pensamiento.[6]

Hay varias teorías materialistas del pensamiento que corresponden a la segunda etapa de Piaget, incluso la que hoy día se denomina "la teoría de la identidad". No se considera que el pensamiento esté "hecho de aire o de sangre" ni que sea una pelota, pero al suponer que los sucesos mentales son idénticos a los sucesos del cerebro, los teóricos de la identidad sin duda "materializan el pensamiento". A juzgar por el espacio que le han dedicado a la defensa y a la crítica de la teoría de la identidad en las revistas actuales de filosofía, este tipo de explicación constituye el enfoque contemporáneo más interesante del antiguo problema de qué es el pensamiento.

Finalmente, la tercera etapa en la clasificación de Piaget corresponde a las teorías dualistas clásicas, en especial a las explicaciones imaginistas de la tradición empírica. Quizás el largo y fascinante capítulo "La corriente del pensamiento", en la obra *Los principios de la psicología*, de William James, ofrece la exposición más plena, y más vívida de este tipo de conceptos.[7]

Desde luego, podríamos preguntar si la muestra de Piaget o su método para realizar la investigación justifica su conclusión de que los niños desarrollan naturalmente sus ideas acerca del pensamiento en esta secuencia particular. Pero supongamos que nos sentimos satisfechos con estos aspectos de la investigación de Piaget. Incluso valdría la pena examinar la noción del progreso que forma parte de su metodología.

Es característico en la primera etapa, afirma Piaget, que el niño piense que "no hay nada subjetivo en el acto de pensar". Piaget aclara que, según su punto de vista, ésta es una deficiencia de la idea que tiene el niño sobre el pensamiento, una deficiencia que debe corregirse en una etapa posterior. Acerca de la primera etapa Piaget también dice: "Al tratar el desarrollo de la idea del pensamiento, podemos considerar primitiva la convicción del niño de que piensa con la boca. La noción de pensar, tan pronto como aparece, llega a confundirse con la voz, es decir, con las palabras, ya sean habladas u oídas".[8]

La implicación parece ser que un filósofo como Geach, que trata de dar una explicación del pensamiento como un habla interior, se ha retrasado, o se ha detenido en forma antinatural, en su desarrollo intelectual. Tanto más si ese filósofo o psicólogo (pienso en Watson) persiste en suponer, y hasta insiste en suponer, que "no hay nada subjetivo en el acto de pensar". Los teóricos de la identidad por lo menos han progresado

más allá de la primera etapa. Pero, a juzgar por el programa de Piaget sobre el desarrollo natural, su progreso también está atrasado en forma antinatural.

"¡Alto!", podrá decir el lector en son de protesta. "Todo esto es melodramático y exagerado. Piaget no afirma que un niño normal de seis años sostiene una teoría conductista del pensamiento, mientras que uno de ocho años comúnmente sostiene una teoría de la identidad y uno de doce años una teoría dualista. Piaget no supone que ninguno de estos niños haya desarrollado, o incluso que comprenda, una *teoría* de lo que es el pensamiento. Sólo afirma que cuando se le pregunta a un niño de seis años: *¿con qué piensas?*, se puede esperar que responda: *con mi boca*; en cambio, dos años más tarde puede esperarse la respuesta: *con mi cabeza, con mi cerebro*, o algo similar".

Sin duda es verdad que Piaget no atribuye teorías del pensamiento a sus sujetos. Decir que alguien acepta una teoría particular es sugerir que esa persona tiene respuestas bien elaboradas a toda una serie de preguntas relativas al tema de la teoría. Piaget espera que sus sujetos a menudo se queden sin saber qué decir ante las preguntas sencillas acerca del pensamiento y que sus respuestas a veces sean incoherentes.

Por ello, no supone realmente que sus sujetos sean partidarios de teorías como el conductismo, el dualismo y el materialismo. Sin embargo, por otra parte no es correcto decir que simplemente recoge y clasifica las respuestas y las preguntas tales como: "¿Con qué piensas?" (por ejemplo, un X porcentaje de los que respondieron en edad y contestaron: "Con la boca"). Más bien, Piaget se interesa en la concepción que el niño tiene del mundo, y por consiguiente en la concepción del niño sobre lo que es el pensamiento. Debemos buscar más allá de las palabras del niño para ver lo que revelan acerca del mundo conceptual del mismo. Acepto que sugerir que el niño tiene una *teoría* de lo que es un pensamiento puede ser una exageración. Pero Piaget sin duda supone que el niño tiene, aun a la edad de seis años, un *concepto* del pensamiento. (Después de todo, su capítulo se titula "La noción del pensamiento".)

Piaget presenta con razonable claridad su intención en un pasaje del capítulo inicial sobre su metodología:

> Debe hacerse un intento de despojar las respuestas de su elemento verbal. Sin duda el niño tiene presente todo un mundo de pensamientos, sin poder formularlos, compuestos de imágenes y esquemas motrices combinados. De este mundo surgen, por lo menos parcialmente, las ideas de la fuerza, la vida, el valor, etc., y las relaciones de los objetos entre sí se ven penetradas con estas asociaciones indefinibles. Cuando al niño le preguntan algo, traduce su pensamiento en palabras, pero éstas necesariamente son inadecuadas.[9]

Así que Piaget se interesa en el mundo conceptual del niño (para el que las palabras

del propio niño son "necesariamente inadecuadas"). Y son las concepciones del pensamiento, por ejemplo, las que Piaget se propone manejar. La secuencia de las concepciones del pensamiento que él declara encontrar en los niños de los cinco hasta los doce años de edad, es paralela, según descubrimos, a una lista de teorías clásicas del pensamiento.

Y así volvemos al problema inicial. ¿Acaso Piaget supone que un conductista es alguien cuya concepción del pensamiento no ha avanzado más allá de la Etapa I? ¿O supone que un conductista primero progresa durante la infancia y la adolescencia, y después, en la edad adulta, regresa a la Etapa I?

Podríamos tratar de sacar a Piaget de este aprieto olvidándonos de la idea del progreso. Quizá todo lo que pretende es señalar que las concepciones del pensamiento, de los sueños, del significado, de la vida, etc., cambian en patrones definidos. Quizá no se siente interesado realmente en ver esta secuencia como una línea de progreso. Si es así, entonces quizá, después de todo, no hay ningún problema en que haya un adulto, incluso un filósofo o un psicólogo instruidos, cuyos puntos de vista del pensamiento correspondan a los de un niño de seis años o de ocho años de edad.

Por desgracia esta salida no se adapta al texto. Piaget aclara en todo su libro que la historia del cambio conceptual que él relata es una historia de aproximaciones sucesivamente más cercanas a la suficiencia. Un pasaje del capítulo que resume sus comentarios sobre los conceptos del niño con respecto al pensamiento, el significado y el sueño, ofrece un buen ejemplo:

> La distinción entre el pensamiento y el mundo externo no es innata en el niño, sino que evoluciona gradualmente y se elabora mediante un proceso lento. Un resultado de esto es de importancia básica para el estudio de la causalidad: el niño es realista y su progreso consiste en eliminar este realismo inicial. De hecho, durante las etapas primitivas, ya que el niño aún no es consciente de su subjetividad, toda la realidad parece ser de un tipo invariable debido a que confunde los datos del mundo externo con los del interno. La realidad está impregnada con el yo, y se concibe el pensamiento como perteneciente a la categoría de la materia física.[10]

Cuando leo estas palabras, recuerdo las de mi profesor W. V. Quine, con quien hablé cuando yo era estudiante universitario. Estábamos examinando si el elemento que los filósofos llaman "intencionalidad", que es la marca distintiva de lo "interior" y de lo no físico, podría eliminarse de los informes de lo que alguien piensa. Yo me sentía escéptico, pero Quine insistió: "Matthews, veamos las cosas con franqueza", me dijo seriamente, "éste es un solo mundo, un mundo *físico*".

Ahora volveremos a referirnos a Piaget:

> Hay dos formas de egocentrismo: la primera lógica y la segunda ontológica. Así como el niño elabora su propia verdad, así también elabora su propia realidad; no cree más en la resistencia de la materia que en la dificultad de ofrecer pruebas. Afirma sin pruebas y manda sin límites. Usa la magia en el plano ontológico, y la convicción sin pruebas en el plano lógico [...] En la raíz de la magia y de la convicción sin pruebas se encuentran las mismas ilusiones egocéntricas; específicamente, la confusión entre el propio pensamiento y el de los demás, y la confusión entre el yo y el mundo externo.[11]

Piaget parece no habernos dejado ninguna forma aceptable para sacarlo del problema de sugerir que los conductistas y los teóricos de la identidad son niños retrasados mentales.

Hay otro aspecto inquietante en estas últimas afirmaciones de Piaget. Si se toman en serio, sugieren que sería una tontería tratar de hablar de filosofía con un niño, y que sería caprichoso y poco razonable esperar que un niño dijera algo interesante desde el punto de vista filosófico. Implican que un niño desarrolla una concepción del mundo que olvida las limitaciones legítimas de la lógica y de la experiencia. El supuesto implícito es que, por contraste, "nosotros" los adultos tenemos el debido respeto a la lógica y a la experiencia.

Sin duda es inmerecida la poca estima que siente Piaget por el pensamiento de los niños. Ya he presentado considerables pruebas en este sentido. Sin embargo, para mostrar que hay niños que pueden mantenerse firmes en terreno filosófico con Piaget, sólo necesitamos examinar algunos de los interrogatorios del mismo Piaget en su libro. Aunque muchos de estos diálogos están citados en forma tan abreviada que es difícil basarse mucho en ellos, de algunos casos informa con amplitud. Éste es un fascinante diálogo con un niño de ocho años:

> Fav [...] está en una clase cuyo maestro sigue la excelente práctica de dar a cada niño un "cuaderno de observaciones", en el que el niño anota diariamente, con la ayuda de dibujos o sin ellos, algún suceso que ha observado personalmente fuera de la escuela. Una mañana, Fav anotó, como siempre, espontáneamente: "Soñé que el diablo quería hervirme", y acompañó esta observación con un dibujo, del que ofrecemos una reproducción: a la izquierda Fav aparece en la cama, en el centro está el diablo y a la derecha se encuentra Fav, con su camisón de dormir, frente al diablo, que está a punto de hervirlo. Este dibujo nos llamó la atención y buscamos a Fav. Su dibujo ilustra muy claramente el significado del realismo infantil: el sueño se realiza al lado de la cama, ante los ojos del soñador que lo observa. Además, Fav se encuentra con su camisón de dormir en el sueño, como si el diablo lo hubiera sacado de la cama.

Hicimos las siguientes observaciones: con respecto al origen de los sueños, Fav ha pasado de las creencias de la primera etapa. Como Schi, Fav sabe que el sueño proviene del pensamiento:

"¿Qué es un sueño?

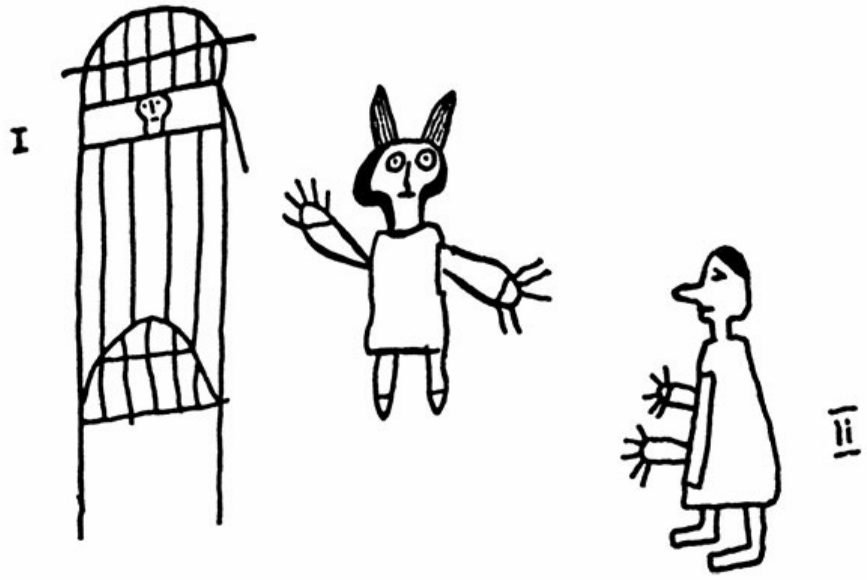
Es un pensamiento.

¿De dónde proviene?

Cuando uno ve algo y luego piensa en ello.

¿Nosotros elaboramos el sueño?

Sí.



¿Proviene del exterior?

No."

Fav también sabe que pensamos "*con el cerebro, con nuestra inteligencia*". Además, como Schi y todos los niños en esta etapa, sabe que sólo él puede ver su sueño; nadie más que él puede haber visto su sueño del diablo en el cuarto de Fav. Pero lo que no ha entendido es la naturaleza interna del sueño:

"Mientras estás soñando, ¿dónde está el sueño?

Enfrente de mis ojos.

¿Dónde?

Cuando uno está en la cama, enfrente de nuestros ojos.

¿Dónde, muy cerca?

No, en la habitación." Le señalamos su propio retrato a Fav, que hemos marcado como II.

"¿Qué es eso?

Soy yo.

¿Qué es más real para ti, éste (I) o éste (II)?

En el sueño (señalando el II).

¿Éste es alguien (II)?

Sí, soy yo. Mis ojos especialmente estaban allí (señalando el I) *para ver*.

¿Cómo estaban tus ojos allí?

Todo yo estaba allí, pero en especial mis ojos.

¿Y el resto de ti?

También estaba allí (en la cama).

¿Cómo puede ser eso?

Era yo dos personas: estaba en la cama y estaba mirando todo ese tiempo.

¿Con los ojos abiertos o cerrados?

Cerrados, porque estaba dormido." Un momento más tarde Fav pareció comprender la naturaleza interna del sueño.

"¿Cuando duermes, el sueño está en ti o tú estás en el sueño?

El sueño está en nosotros, porque nosotros vemos el sueño.

¿Está dentro de tu cabeza o fuera?

En mi cabeza.

Acabas de decir que afuera, ¿qué significa eso?

No puedes ver el sueño en los ojos.

¿Dónde está el sueño?

Enfrente de los ojos.

¿Realmente hay algo enfrente de los ojos?

Sí.

¿Qué?

El sueño." Fav, por consiguiente comprende que hay algo interno en el sueño, sabe que la apariencia de exterioridad del sueño es una ilusión ("no puedes ver el sueño en los ojos"), y sin embargo admite que para que la ilusión esté allí, realmente debe haber algo enfrente de él:

"¿Estabas allí realmente (señalando el II)?

Sí, estaba allí dos veces (I y II).

Si yo hubiera estado allí (II), ¿podría haberte visto?

No.

¿Qué quieres decir con 'estaba allí dos veces'?

Cuando yo estaba en la cama, estaba realmente allí, y después, cuando estaba en mi sueño, estaba con el diablo y también estaba realmente allí."[12]

(Suponemos que el mismo Piaget le hizo este examen a Fav.) Evidentemente el

interés dominante de Piaget es determinar si Fav aún tiene el concepto del sueño correspondiente a la segunda etapa o si ha avanzado a la Etapa III. Piaget caracteriza las dos etapas de esta manera:

> Durante la segunda etapa (edad promedio, 7-8 años) el niño supone que la fuente del sueño está en la cabeza, en el pensamiento, en la voz, etc., pero el sueño está en la habitación, enfrente de él. Se sueña con los ojos: es como ver una imagen exterior [...] Durante la tercera etapa (9-10 años), se considera que el sueño es producto del pensamiento, se realiza en el interior de la cabeza (o en los ojos), y el sueño se realiza por medio del pensamiento o con los ojos, empleados internamente.[13]

No estoy totalmente seguro de comprender la caracterización de estas dos etapas. Se supone que tienen en común la idea de que el sueño es "producido internamente" (signifique esto lo que signifique). Se supone que la diferencia es que, mientras que en la segunda etapa el niño cree que el sueño está "en la habitación enfrente de él", en la tercera etapa el niño supone que "se realiza [no en la habitación], sino dentro de la cabeza (o en los ojos)".

Así que debemos preguntarnos: "¿Dónde cree Fav que se encuentra el sueño, en la habitación o en su cabeza?" Piaget usa las dos figuras de Fav en el dibujo para revelar la ambivalencia de Fav; Piaget supone que éstas sugieren que el niño se encuentra entre la Etapa II y la Etapa III.

Por su parte, Fav desea decir estas dos cosas:

1) Durante el sueño me encontraba dormido en mi cama.
2) Durante el sueño yo estaba fuera de la cama en la habitación.

Fav parece comprender que, dadas ciertas suposiciones naturales, las dos son incompatibles. En particular, dada la suposición de que una persona no puede estar en dos lugares a la vez (desde luego, antes de apoyarnos demasiado en este "axioma", quizá sea conveniente recordar mi juego con John), Fav no puede estar a la vez en la cama y en la habitación. La solución de Fav es duplicarse: "Era yo dos personas [...] estaba allí dos veces".

Otra solución sería afirmar que la expresión "durante el sueño" en *1*) y *2)* es ambigua. Si se interpreta como "en todo el sueño", entonces *2)* es verdad y *1)* es falsa. Si se interpreta "durante todo el periodo en que tuve este sueño", entonces *1)* es verdad y *2)* es falsa.

En realidad la segunda solución no es muy buena. Porque si alguien sueña acerca del mismo periodo en el que está dormido, entonces de nuevo se ve obligado a concluir que,

por ejemplo, a las dos de la mañana estaba en la cama y levantado en la habitación.

La solución de Piaget parece ser sencillamente negar *2)* y reemplazarla con algo como esto:

Durante el sueño me *parecía* que estaba fuera de la cama, en la habitación.

Esto es, "sabe que la apariencia de exterioridad del sueño es una ilusión".

Hasta aquí esta solución es buena. Pero Piaget se siente tan preocupado con lo que llama la "naturaleza interna del sueño" que le formula a Fav la pregunta: "Cuando estás dormido, ¿el sueño está en ti o tú estás en el sueño?" de tal manera que deja en claro que, según su punto de vista:

3) El sueño está en Fav

es verdadero, pero

4) Fav está en el sueño

es falso. Fav se contenta con aceptar *3)*, pero se niega a renunciar, y con mucha razón, a *4)*. Después de todo, era *su* sueño, y sabe que él estaba en él.

En este episodio Piaget tiene la oportunidad de hacer filosofía con un niño, pero no la aprovecha. Su único interés en hablar con Fav parece ser situar al niño en algún lugar en la escala de la capacidad de soñar.

Para mí, el aspecto más asombroso de este diálogo es la aparente insensibilidad de Piaget ante la perplejidad. ¿Cómo puede alguien preguntarle a otra persona, ya sea adulto o niño: "¿estabas en el sueño o el sueño estaba en ti?", y no sucumbir a cierto grado de perplejidad ante la naturalidad de la respuesta (dado un sueño de contenido análogo): "ambas cosas: estaba en el sueño y éste estaba en mí"? Fav se siente intrigado, pero no Piaget.

Tenemos un indicio de cómo Piaget puede tratar el concepto del pensamiento como habla interior y el concepto materialista del pensamiento como meras etapas del desarrollo intelectual del niño. No se le ocurre que lo que él considera el concepto del pensamiento que tiene el adulto genera problemas o enigmas o perplejidad. Por no haber analizado reflexivamente las "primeras" concepciones, tampoco está preparado para analizar reflexivamente la concepción del "adulto". Así que, desde el punto de vista de su historia del desarrollo intelectual, se vuelve completamente misterioso por qué los adultos vuelven a los conceptos de su infancia.

De hecho, todos los conceptos que Piager declara haber encontrado en los niños

invitan a la reflexión filosófica. Además, no es totalmente obvio que sus nociones de la tercera etapa sean más adecuadas o satisfactorias que las de la primera o de la segunda etapas.

Algunas personas son inmunes a la perplejidad filosófica. Consideran, quizá, que hay mucho que aprender acerca del mundo, pero nada de qué asombrarse. A juzgar por *The Child's Conception of the World*, Piaget es este tipo de persona. En cambio, para alguien como yo, que aún se siente intrigado ante una gran cantidad de cosas relacionadas con el pensamiento, el significado de los sueños, la vida, la conciencia (los temas del libro de Piaget), el comentario de un niño o un dibujo como el de Fav pueden iniciar un pequeño coloquio, con el niño o con uno mismo, en el que se trata de razonar para encontrar una solución al enigma.

Consideremos el dibujo de Fav. Este niño aparece en el dibujo, como él dice, "dos veces". En cierto aspecto parece muy correcto que así sea. Después de todo, estuvo en su cama todo el tiempo que duró el sueño, y también, durante todo el sueño, fuera de la cama, parado a un lado del diablo. Pero, ¿alguien puede estar en dos lugares a la vez?

Que la filosofía pueda empezar con un niño de una manera tan sencilla, nos señala algo importante acerca de la filosofía, y algo importante acerca de los niños. Esto es algo que Piaget no comprende.

[1] Jean Piaget, *Play, Dreams, and Imitation in Childhood* (Nueva York: W. W. Norton, 1951); *The Origins of Intelligence in Children* (Nueva York: International Universities Press, 1952); *The Construction of Reality in the Child* (Nueva York: Basic Books, 1954); *The Child's Conception of the World.*

[2] Jean Piaget, *The Child's Conception of the World, op. cit*., p. 7.

[3] *Ibid*., p. 10.

[4] *Ibid*., pp. 37-38.

[5] *Ibid*., pp. 38-39.

[6] P. T. Geach, *Mental Acts* (Londres: Routledge & Kegan Paul, 1957); John B. Watson, *Behaviorism* (Nueva York: W. W. Norton, 1970), capítulo 10.

[7] William James, *The Principles of Psychology* (Nueva York: Dover Publications, 1950), vol. 1, capítulo 9.

[8] Jean Piaget, *Child's Conception of the World*, pp. 38, 43-44.

[9] *Ibid*., p. 27.

[10] *Ibid*., pp. 166-167.

[11] *Ibid*., pp. 167-168.

[12] *Ibid*., pp. 110-111.

[13] *Ibid*., p. 91.

V. LOS CUENTOS

SI PIAGET, el primer gran psicólogo del desarrollo cognoscitivo y quizás el único grande, no es sensible al pensamiento filosófico de los niños, ¿quién lo será?[1] En general, no lo son otros psicólogos del desarrollo. Creo que tampoco los teóricos de la educación. ¿Quién lo es entonces?

La respuesta puede sorprendernos. Los escritores de cuentos para niños (por lo menos algunos de ellos) han sido casi los únicos adultos importantes en reconocer que muchos niños se sienten naturalmente intrigados por las cuestiones filosóficas.

Examinemos *The Bear That Wasn't*, que empieza así:

> Una vez (de hecho era un jueves) el Oso estaba en el lindero de un gran bosque y contemplaba el cielo. Muy lejos, en la altura, vio una bandada de gansos que volaban hacia el sur. Luego contempló los árboles del bosque. Todas las hojas se habían vuelto amarillas y cafés, y se estaban cayendo de las ramas. Sabía que cuando los gansos volaban hacia el sur y las hojas caían de los árboles, el invierno pronto llegaría y la nieve cubriría el bosque. Era el momento de refugiarse en su cueva e hibernar. E hizo exactamente eso.[2]

Conforme continúa el cuento, el ambiente sobre la cueva del Oso se transforma. Llegan algunos obreros "con croquis y mapas e instrumentos de medición". Se dedican a levantar croquis, hacer mapas y medir "todo ese lugar". Entonces vienen más trabajadores; llevan "palas mecánicas y sierras y tractores y hachas". Se dedican a cavar con las palas mecánicas, aserrar, usar los tractores y las hachas, "en todo el lugar".

Finalmente, de toda esta frenética actividad surge "una fábrica grande, enorme, exactamente encima de la cueva donde dormía el Oso". De hecho, la fábrica empieza a trabajar antes de que el Oso despierte en la primavera.

Cuando el Oso despierta, como entre sueños se orienta nuevamente con respecto a la cueva y la entrada. Soñoliento, se dirige a la entrada y hacia "el sol brillante de la primavera". Después viene una escena conmovedora:

> Sus ojos sólo estaban abiertos a medias, ya que aún tenía mucho sueño. Sus ojos no permanecieron mucho tiempo medio abiertos. De pronto se abrieron completamente. El Oso miró hacia adelante.
>
> ¿Dónde estaba el bosque?
>
> ¿Dónde estaba la hierba?

¿Dónde estaban los árboles?
¿Dónde estaban las flores?
¿Qué había sucedido? ¿Dónde se encontraba?

La escena de la fábrica que ve el Oso es tan completamente diferente de lo que recuerda que lo obliga a concluir que debe de estar soñando:

> "Debo de estar soñando", dijo. "Desde luego, es eso, estoy soñando." Así que cerró los ojos y se dio un pellizco. Después abrió los ojos muy lentamente y miró a su alrededor. Los grandes edificios aún estaban allí. No era un sueño. Todo era real.

Es fácil comprender el asombro del Oso. ¿Quién no se sentiría asombrado? Pero es difícil tomar en serio el procedimiento del Oso para determinar si está soñando.

Aunque difícil, no es imposible. Por lo menos un filósofo, John O. Nelson, ha sostenido que el procedimiento que usa el Oso es eficaz.[3]

Sin embargo, seguramente este procedimiento no es confiable; sin duda no funciona. Si el Oso no sabe si está despierto, entonces tampoco sabe, suponemos, si en realidad se pellizca o sólo sueña que lo hace. ¿Algún otro procedimiento sería mejor? ¿Existe un método serio y factible para determinar si alguien está despierto o soñando?

Frank Tashlin, el autor de este cuento, no cambia por algo más serio su procedimiento caprichoso para determinar si alguien está soñando. Sin embargo, la prueba del sueño no es el único ángulo filosófico de este cuento.

Hasta el título muestra una sensibilidad filosófica. El término "no era" en *El oso que no era* oscila graciosamente entre el uso intransitivo completo ("no era" = "no existía") y el uso intransitivo copulativo ("no era" = "no era esto o lo otro"; por ejemplo, "no era un oso" o "no era lo que creía ser"). Un investigador ha sugerido que es precisamente con este oscilar entre los usos completos e incompletos del verbo "ser" que el filósofo presocrático Parménides inició la discusión del no ser.[4]

En el cuento de Tashlin, el Capataz de la Fábrica, el Gerente General, el Tercer Subdirector, el Segundo Subdirector, el Primer Subdirector y el Director de la Fábrica insisten en que la criatura que está ante sus ojos no es un oso. Por el contrario, dicen que es "un tonto que necesita afeitarse y que usa un abrigo de piel". Quieren hacerlo regresar al trabajo. Si todas estas personas tienen razón, si lo que está delante de ellos no es un oso, entonces es una ilusión, y realmente no hay un oso como el que se supone que nos han estado describiendo en el cuento.

A medida que el cuento avanza, el Oso mismo empieza a perder confianza en que es un oso. ¿Acaso supo alguna vez que era oso y ahora no lo sabe? ¿En qué se basaba su anterior conocimiento, y qué pone en duda ahora esa base? Si realmente no tuvo nunca

razones válidas para creer que era un oso, ¿puede afirmarse con propiedad que sabía que lo era? ¿Qué bases tenemos para saber lo que comúnmente decimos y pensamos que sabemos? Las burlas de los osos del zoológico ("No, no es un oso, porque si lo fuera, no estaría fuera de la jaula con ustedes, sino dentro de la jaula con nos otros") nos recuerdan los convencionalismos vacíos que sustentan tantas de nuestras afirmaciones sobre el conocimiento.

Los temas filosóficos que surgen de *The Bear That Wasn't* son por lo menos cuatro: el sueño y el escepticismo; el ser y el no ser; la apariencia y la realidad, y las bases del conocimiento.

Desde luego, no deseo sugerir que *The Bear That Wasn't* es un tratado filosófico, ni siquiera un tratado filosófico disfrazado. No es de ninguna manera una obra filosófica, sino un cuento para niños. Pero su estilo, que llamo "capricho filosófico", consiste en plantear, con ironía, una multitud de cuestiones metafísicas y epistemológicas básicas, familiares para los estudiantes de filosofía. *The Bear That Wasn't* es un ejemplo especialmente bueno del capricho filosófico, pero ese estilo no es nada raro en la literatura para niños.

Otro maestro del capricho filosófico es L. Frank Baum, autor del popular *The Wonderful Wizard of Oz*.[5] Quizás otros libros de Baum ofrecen mejores ejemplos de caprichos filosóficos que *The Wonderful Wizard of Oz*, pero por lo menos hay un pasaje en este relato que ilustra maravillosamente el tipo de capricho que tengo en mente: la autobiografía del Leñador de Hojalata.

Como saben los lectores de la versión no expurgada de Baum, el Leñador inició su vida como una criatura de carne y hueso. Gradualmente se fue transformando mediante sucesivas amputaciones y reemplazos de hojalata de cada uno de sus miembros y grandes fragmentos de su cuerpo hasta que, finalmente, era todo de hojalata. La historia de su vida es semejante a la versión de la conocida fábula del barco de Teseo, cuyas tablas fueron reemplazadas una por una hasta que todas se renovaron. Como en el caso del barco de Teseo, el problema consiste en definir en qué momento del proceso de reemplazar pieza por pieza, y por qué precisamente entonces, deja de existir la entidad original.[6]

La historia del Leñador de Hojalata, sin embargo, añade dos elementos al enigma familiar del reemplazo parte por parte. Uno es que el Leñador recibe partes de hojalata a cambio de partes de carne y hueso. (En el barco de Teseo, desde luego, la madera es reemplazada con madera.) El cambio del tipo de material (en especial cuando el original, de carne y hueso, está tan íntimamente vinculado con el tipo de ser que es la entidad original) afecta nuestras intuiciones acerca de si algo sobrevive a la transformación. Una criatura de hojalata parece tener menos derecho a ser un hombre (estoy suponiendo que

los Munchkins en el cuento son seres humanos), y, por ello, menos derecho a ser el *mismo* hombre, que tendría una criatura compuesta enteramente de "trasplantes de carne". (Pero, ¿qué sucedería si se tratara de plástico, en especial del tipo que simula la carne y los huesos?)

El segundo elemento nuevo es la memoria del Leñador de Hojalata. El barco de Teseo, desde luego, no puede recordar nada. En cambio el Leñador de Hojalata cuenta la historia de su transformación gradual como la historia de su vida. Desde que John Locke propuso por primera vez la memoria como un criterio para determinar la identidad personal, los filósofos han considerado la memoria muy seriamente para discutir estos asuntos.[7]

Un tercer maestro del capricho filosófico en la literatura para niños es James Thurber. En su encantadora obra *Many Moons* Thurber describe los esfuerzos de un rey por devolver la salud a su hija, Lenore, satisfaciendo su deseo de poseer la Luna. "Si puedo tener la Luna", ella le dice, "me sentiré bien de nuevo".[8] Para desgracia del Rey, ni el Primer Chambelán Real ni el Mago Real ni el Matemático Real pueden ayudar al Rey a otorgar a la princesa Lenore lo que pide. El Rey monta en cólera y después cae en la desesperación. Sólo al Bufón de la Corte se le ocurre preguntar a la princesa Lenore cuán grande cree que es la Luna, y cuán lejos está.

—¿Cuán grande crees que es [la Luna]?

—Es un poco más pequeña que la uña de mi dedo pulgar —dijo ella—, porque cuando pongo la uña de mi dedo pulgar frente a la Luna, apenas la cubre.

—Y cuán lejos está? —le preguntó el Bufón de la Corte.

—No está más alta que el gran árbol que se encuentra fuera de mi ventana —dijo la Princesa—, porque a veces se queda atrapada en las ramas superiores

Después de escuchar estas respuestas, el Bufón de la Corte pide al Orfebre Real que elabore "una lunita redonda y dorada, algo más pequeña que la uña del dedo pulgar de la princesa Lenore" y que la engarce a una cadena dorada.

La perplejidad ante el tamaño aparente de los objetos que vemos desde una gran distancia (como cuando John Edgar se preguntaba si las cosas se volvían más pequeñas en los aviones a medida que éstos se elevaban en el aire) parece ser muy común en los niños. Dos anécdotas acerca de Úrsula (a la que ya hemos presentado) plantean el mismo tipo de pregunta.

Al bajar de las montañas, cuando el tren entró en un pequeño túnel, Úrsula [3 años 6 meses de edad] y sus padres tuvieron una vista muy buena de la perspectiva de la

redonda salida del túnel por donde pasaría el tren. Úrsula dijo: "Oh, miren, parece pequeñísima. ¿Por qué?" Sobre el Rigi Kulm, mirando el panorama del Bernese Oberland, el padre de Úrsula señaló el Jungfrau y dijo: "Hay una casa allá arriba." Úrsula [3 años, 6 meses de edad] preguntó: "¿Cómo puede alguien vivir allá arriba, en un lugar tan pequeño?"[9]

Un lector filosóficamente presumido del cuento *Muchas lunas* (muy bien podría ser el padre y no el hijo) sencillamente sonreiría ante la ingenuidad de la princesa Lenore y volvería la atención a otra cosa. Pero a una mente más reflexiva, la bella historia de Thurber le plantearía una multitud de preguntas acerca de la percepción, la ilusión, el tamaño aparente, y la distancia aparente que han intrigado a los filósofos desde hace 2 500 años.[10]

Un cuarto ejemplo del capricho filosófico es *Winnie-the-Pooh* de A. A. Milne. En un pasaje, Conejo está explicando su plan para capturar a Baby Roo. Cuando Kanga pregunta: "¿Dónde se encuentra Baby Roo?" los otros deben decirle: "Ajá".

—Ajá —dijo Pooh practicando—. Ajá, ajá... desde luego —continuó diciendo— podríamos decir ajá, aunque no hubiéramos capturado a Baby Roo.

—Pooh —dijo Conejo con tono amable—, no tienes cerebro.

—Lo sé —dijo Pooh humildemente

—Diremos "ajá" para que Kanga sepa que sabemos dónde se encuentra Baby Roo. "Ajá" significa "te diremos dónde se encuentra Baby Roo, si nos prometes marcharte del Bosque y no regresar". No me hables mientras pienso.

Pooh se marchó a un rincón y trató de decir "ajá" en ese tono de voz. A veces le parecía que esto significaba lo que Conejo decía, y a veces le parecía que no. "Supongo que sólo es cuestión de práctica", pensó. "Me pregunto si también Kanga tendrá que practicar para comprenderlo."[11]

La idea de que una palabra puede llegar a significar lo que deseamos podría denominarse la "teoría del significado de Humpty Dumpty", según el famoso pasaje de *Through the Looking-Glass*, de Lewis Carroll:

— ¡Vaya gloria!

—No sé lo que quieres decir con "gloria" —dijo Alicia.

Humpty Dumpty sonrió despectivamente.

—Desde luego que no lo sabes [...] hasta que te lo diga. Quiero decir: "Vaya argumento tan abrumador".

—Pero "gloria" no significa "argumento tan abrumador" —objetó Alicia.

—Cuando uso una palabra —dijo Humpty Dumpty, en un tono desdeñoso—, significa lo que quiero que signifique... nada más ni nada menos.

—La cuestión es —dijo Alicia— si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

—La cuestión es —dijo Humpty Dumpty— quién será el amo [...] Eso es todo.[12]

Lo que le da a la teoría de Humpty Dumpty su verosimilitud es la noción muy natural de que el significado que tiene una palabra cuando se usa en una ocasión particular es la idea o la imagen mental que el que habla o escribe tenía en mente cuando expresó o escribió la palabra.

Ludwig Wittgenstein, en su obra *Philosophical Investigations*, dedica mucha atención a la teoría de Humpty Dumpty y a las ideas acerca del pensamiento y de los significados que naturalmente la acompañan. En este breve pasaje rechaza esta teoría: "¿Puedo decir *bububu* y significar *si no llueve, saldré a dar un paseo?* Sólo en una lengua puedo significar algo por medio de algo. Esto muestra claramente que la gramática de significar no es como la de la expresión imaginar, etcétera.[13]

Para poner un quinto ejemplo del capricho filosófico en la literatura infantil, recurriré al espléndido volumen de cuentos de Arnold Lobel titulado *Frog and Toad Together*. En muchos cuentos de Lovel, en esta colección y en otras, se hacen comentarios irónicos sobre el lenguaje, la vida y la naturaleza humana. Uno de mis cuentos favoritos es "Galletas", que reza así:

La Rana y el Sapo comienzan a comerse las galletas que el Sapo ha horneado. Comen y comen hasta que la Rana, con la boca llena de galletas, finalmente dice: "Creo que debemos dejar de comer: si no, pronto enfermaremos". El Sapo está de acuerdo, pero quiere comerse una galleta más; lo hacen. Después se comen otra más. La Rana dice que necesitan fuerza de voluntad. Cuando el Sapo le pregunta: "¿Qué es fuerza de voluntad?", la Rana le contesta: "Fuerza de voluntad es tratar al máximo de *no* hacer algo que realmente queremos hacer". La Rana pone en una caja las galletas que quedan y anuncia que no se comerán ni una más. "Pero podemos abrir la caja", dice el Sapo. "Es verdad", admite la Rana, que consigue una escalera y pone una caja en un anaquel alto. "Pero podemos subir por la escalera", señala el Sapo. Finalmente, en su desesperación, la Rana sale y da las galletas restantes a los pájaros. "Ahora no tenemos galletas para comer", dice el Sapo tristemente. "No nos queda ni una." "Sí", dice la Rana, "pero tenemos montones y montones de fuerza de voluntad".[14]

La idea de la voluntad y la idea asociada de la fuerza de voluntad son a la vez filosóficamente molestas y desconcertantes. Algunas de estas molestias tienen que ver

con la idea del determinismo y de si éste es compatible con la libre voluntad. Otras se relacionan con la idea de la voluntad débil o la falta de fuerza de voluntad.

La Rana dice que la fuerza de voluntad es "tratar al máximo de *no* hacer algo que realmente queremos hacer". Hay algo muy desconcertante en la idea de tratar de *no* hacer lo que realmente se desea. Si realmente se quiere hacer algo, uno no trata de no hacerlo. Por otra parte, si realmente se intenta *no* hacerlo, es porque no se desea hacerlo. Por ello, lo que la Rana describe como falta de fuerza de voluntad (de hecho, todos lo describiríamos así) parece un caso de deseos en conflicto. El Sapo desea dejar de comer; pero también y aun más vigorosamente, quiere continuar comiendo galletas.

Hasta aquí es fácil considerar al Sapo como un conjunto de deseos, incluyendo el deseo de dejar de comer galletas (no muy fuerte) y el deseo de continuar haciéndolo (muy fuerte). Supongamos que el Sapo continúa comiendo galletas. ¿A quién podemos echarle la culpa? ¿Al deseo de dejar de comer, por ser demasiado débil? ¿O al deseo de continuar comiendo, por ser demasiado fuerte? ¿O es una tontería culpar a un deseo por ser demasiado fuerte o demasiado débil? Tal vez un deseo es tan vigoroso como lo es, y eso es todo lo que podemos decir al respecto.

Cuando San Pablo dice: "Si hago lo que no quiero, ya no soy yo el que lo hace, sino el pecado que está dentro de mí" (Romanos, *7*: 20), parece identificarse con sus buenos deseos y repudiar los otros como una fuerza ajena, subversiva (el pecado). Pero, el hombre, San Pablo, ¿no es tanto sus malos impulsos como sus buenos impulsos? ¿Tanto el id como el superego?

La burla amable y gentil que hace Lovel de la Rana y el Sapo nos invita a reflexionar sobre el fenómeno de la voluntad débil y unirnos a los filósofos desde Aristóteles hasta el presente en su intento de comprender esto (véase *Ética nicomáquea*, libro *7)*. Este fenómeno es tan familiar como difícil de aclarar.

[1] Sin duda hay ironía en mi declaración de que Piaget no es sensible al pensamiento filosófico de los niños, como lo evidencian los dos primeros párrafos de un antiguo artículo: "Children's Philosophies", en *A Handbook of Child Psychology*, editado por Carl Murchison, segunda edición revisada (Worcester, Mass.: Clark University Press, 1933): "Huelga decir que el niño realmente no elabora ninguna filosofía, estrictamente hablando, ya que nunca intenta codificar sus reflexiones en algo que se parezca a un sistema. Así como Tylor se equivocó al denominar 'filosofía salvaje' a la que se refiere a las representaciones místicas de la sociedad primitiva, así también no se puede hablar, si no es en forma metafórica, de la filosofía de los niños.

"Y sin embargo, a pesar de lo inconexas e incoherentes que puedan ser las afirmaciones espontáneas de los niños relativas a los fenómenos de la naturaleza, de la mente y del origen de las cosas, podemos encontrar en ellas tendencias constantes, que reaparecen en cada nuevo esfuerzo de reflexión. Estas tendencias son las que llamaremos *filosofía de los niños* (p. 534)". No obstante la ironía, mantengo mi afirmación.

[2] Frank Tashlin, *The Bear Th at Wasn't* (Nueva York: Dover Publications, 1946), sin numeración en las páginas.

[3] John O. Nelson, "Can One Tell Th at He Is Awake by Pinching Himself?", *Philosophical Studies 17* (1966): 81-84. Véase también Michael Hodges y W. R. Carter, "Nelson on Dreaming a Pain", *Philosophical Studies 20* (1969): 43-46; y Jay Kantor, "Pinching and Dreaming", *Philosophical Studies 21* (1970): 28-32.

[4] Montgomery Furth, "Elements of Eleatic Ontology", *Journal of the History of Philosophy 6* (1968): 111-132; véanse sobre todo pp. 111-113.

[5] L. Frank Baum, *The Wonderful Wizard of Oz* (Nueva York: Dover Publications), 1960.

[6] Un examen de los problemas filosóficos que plantea este antiguo cuento puede encontrarse en el escrito de Roderick M. Chisholm, "The Loose and Popular and the Strict and Philosophical Senses of Identity", en *Perception and Personal Identity*, N. S. Care y R. H. Grimm, eds. (Cleveland: Case Western Reserve University Press, 1969), pp. 82-106.

[7] John Locke, "Of Ideas of Identity and Diversity", *An Essay Concerning Human Understanding* (Nueva York: Dover Publications, 1959), vol. 1, libro 2, capítulo 27, pp. 439-470.

[8] James Thurber, *Many Moons* (Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich, 1971), sin numeración en las páginas.

[9] Susan Isaacs, *Intellectual Growth*, pp. 360-361.

[10] Véase el examen de John Austin de "Th e moon looks no bigger than a sixpence", en Sense and Sensibilia (Oxford: Oxford University Press, 1962), p. 41.

[11] A. A. Milne, Winnie-the-Pooh, p. 91.

[12] Lewis Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland*, p. 186.

[13] Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, p. 18.

[14] Arnold Lobel, *Frog and Toad Together* (Nueva York: Harper & Row, 1972), pp. 30-41.

VI. LA FANTASÍA

TODOS los cuentos del capítulo anterior son ejemplos de la fantasía en la literatura infantil. Bruno Bettelheim, en su reciente obra, bien acogida, *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, afirma elocuentemente que la fantasía es importante en el desarrollo de los niños.[1] ¿Bettelheim también reconoce el papel que los cuentos pueden desempeñar para estimular el pensamiento filosófico de los niños?

La respuesta es "no"... "un rotundo "no". Para ver por qué, considérense las siguientes afirmaciones:

1. Para el hombre primitivo el Sol está vivo porque da luz; una corriente de agua está viva, y tiene voluntad, porque sus aguas fluyen.
2. Las explicaciones realistas por lo general son incomprensibles para el hombre primitivo, porque carece de la comprensión abstracta necesaria para entenderlas.
3. La manera como se desarrollan las historias verdaderas sobre el mundo real es tan ajena a la manera como funciona la mente del hombre primitivo como los sucesos sobrenaturales de los cuentos de hadas lo son para la manera como funciona la mente de una persona civilizada.
4. Los primitivos oscilan entre estados de extrema desesperación y perfecta felicidad. O se encuentran en el más oscuro infierno de la tristeza, o en una felicidad sin límites; no conocen los términos medios.
5. Podría cuestionarse justificadamente la creencia del siglo XVIII en la inocencia del hombre primitivo, pero sin duda la idea de mostrar piedad para con los injustos, característica de la mente civilizada, desconcierta al hombre primitivo.

Supóngase que aceptamos estas afirmaciones. ¿Qué tipo de actitud alentaría la aceptación?

Desde luego, podemos sentirnos fascinados con las sociedades y las culturas de los pueblos primitivos. Es desconcertante y fascinante pensar que otras gentes pueden ser tan distintas de nosotros como lo afirman estas declaraciones. Pero sin duda no esperaríamos poder comunicarnos muy bien con las gentes primitivas, por lo menos no sin un largo periodo de adaptación a sus costumbres. Lo más importante es que sería muy natural ver con condescendencia a los pueblos primitivos y sus sociedades y culturas. Si "las verdaderas historias acerca del mundo real" son "ajenas a la manera como funciona la mente de los primitivos" y "la idea de mostrar piedad para con los injustos [...] desconcierta a los primitivos", entonces los primitivos obviamente son

dignos de lástima (y quizá también deben ser temidos).

Espero que mis lectores se sientan conmocionados al saber que las cinco afirmaciones acerca de los primitivos son casi exactamente las mismas afirmaciones que hace Bettelheim acerca de los niños. De hecho las he tomado de su obra *The Uses of Enchantment*, sólo cambiando lo que Bettelheim dice acerca de los niños y atribuyéndoselo a los primitivos.

1. Para un niño de ocho años de edad (aquí citamos ejemplos de Piaget), el Sol está vivo porque da luz (y, podría añadirse, lo hace porque desea hacerlo). Para la mente animista del niño, una piedra está viva porque puede moverse, como cuando rueda colina abajo. Hasta un niño de doce años y medio está convencido de que una corriente de agua está viva y tiene voluntad, porque fluyen sus aguas.
2. Las explicaciones realistas generalmente son incomprensibles para los niños, porque carecen de la comprensión abstracta que se requiere para entenderlas.
3. La manera como [las historias "verdaderas" acerca del mundo "real"] se desarrollan es algo tan ajeno a la forma en que funcionan las mentes de los niños antes de la pubertad, como los sucesos sobrenaturales de los cuentos de hadas lo son a la manera como comprende el mundo un intelecto maduro.
4. La desesperación del niño es omnímoda (como no conoce los términos medios, se siente en el más oscuro infierno o en una felicidad maravillosa), y por consiguiente sólo la más perfecta felicidad puede combatir su temor a una devastación total en un momento dado.
5. Se podría cuestionar justificadamente la creencia de (G. K.) Chesterton en la inocencia de los niños, pero tiene absolutamente la razón cuando observa que la apreciación de la piedad para con los injustos, característica de una mente madura, desconcierta a los niños.[2]

Considero que estas generalizaciones son realmente falsas y moralmente repugnantes. ¿Cómo puede algo realmente falso ser también moralmente repugnante? Esto puede suceder si se muestra una actitud de superioridad que resulta moralmente inadecuada en nuestro trato con otros seres humanos. Según creo, las afirmaciones de Bettelheim logran esto.

Un día mis alumnos y yo discutíamos los enigmas del infinito y cómo puede responderse mejor a las preguntas de un niño sobre el infinito. Una estudiante afirmó que ésta era una discusión inútil, que antes de la edad de 12 años, más o menos, posiblemente ningún niño podría comprender el concepto del infinito. Para apoyar su argumento, apeló a las declaraciones de Bettelheim de que los niños "carecen de la comprensión abstracta que se necesita para entender (las explicaciones realistas)".

Recordó un episodio del libro de Bettelheim,

> En el otoño de 1973, la aparición del cometa Kohoutek se comentó en las noticias. En esa época un competente profesor de ciencias explicó cómo era el cometa a un pequeño grupo de niños muy inteligentes que cursaban el segundo y el tercer grados. Todos los niños habían recortado cuidadosamente un círculo de papel en el que habían dibujado el curso de los planetas alrededor del Sol: una elipse de papel, pegada mediante una ranura al círculo de papel, representaba el curso del cometa. Los niños me mostraron el cometa, que se movía en ángulo con respecto a los planetas. Cuando les pregunté, los niños me dijeron que estaban sosteniendo el cometa en sus manos, y me mostraron la elipse. Cuando les pregunté cómo era posible que el cometa que sostenían en sus manos también podía estar en el cielo, se sintieron confundidos.
>
> En su confusión, se volvieron a su maestro, quien cuidadosamente les explicó que lo que estaban sosteniendo en sus manos, y que habían elaborado tan diligentemente, sólo era un modelo de los planetas y del cometa. Todos los niños estuvieron de acuerdo en que comprendían eso, y lo habrían repetido si se les hubiera preguntado. Pero, aunque antes habían visto con orgullo el círculo con su elipse en las manos, entonces perdieron todo interés. Algunos arrugaron el papel y otros tiraron su modelo al cesto de la basura. Cuando creían que el pedazo de papel era el cometa, todos habían planeado llevar el modelo a casa para mostrárselo a sus padres, pero entonces ya no tenía interés para ellos.[3]

Vale la pena mencionar, de paso, que el concepto de un modelo es un tema extremadamente interesante y rico para la investigación filosófica. Se han escrito sobre este tema muchos libros y artículos doctos, y muchos más, estoy seguro, se escribirán. Sólo se comprende imperfectamente la semántica de lo que decimos sobre los modelos y las representaciones. Este tema recientemente se ha vuelto más apremiante, porque una gran parte de las ciencias sociales y naturales hoy día se conciben en términos de modelos: modelos del átomo, de la mente humana, de la economía del mercado libre, etcétera.

Bettelheim no da muestras de que él, o cualquier otro adulto, pudiera encontrar algo interesante o problemático acerca de la noción de un modelo: “Cuando les pregunté cómo era posible que el cometa que sostenían en sus manos también podía estar en el cielo, se sintieron confundidos”.

Imagínese este fragmento de conversación: “El cometa que ahora tengo en mis manos aún está en el cielo; es visible en el Hemisferio Sur. Pero el cometa que está en ese anaquel allá arriba se quemó hace cien años”. Éste es un fragmento inteligible de conversación; pero, ¿cómo puede ser?

¿Cómo puede ser que el cometa que tengo en mis manos también esté en el cielo? Formulada con la ironía y el desdén con que Bettelheim parece haberlo hecho, esta pregunta podría avergonzar a cualquiera de nosotros al grado de hacernos arrugar nuestros modelos y tirarlos al cesto de la basura. Hacer esta pregunta en forma inquisitiva, reflexiva o lúdica, podría ofrecer un campo fascinante para la investigación, específicamente, la metafísica y la epistemología de los modelos.

Entre paréntesis, *Many Moons*, de Thurber, contiene un hermoso diálogo entre el Bufón de la Corte y la princesa Lenore. El Bufón le pregunta a Lenore cómo puede la luna colgar de una cadena alrededor de su cuello y también asomarse a través de su ventana. La princesa contesta con una serie de analogías poéticas que nos divierten, nos encantan y nos estimulan a hacer otras reflexiones.

Ahora volveré a referirme a mi clase, a Bettelheim y a si es una pérdida de tiempo discutir las paradojas del infinito con los niños.

Unos días más tarde otro estudiante informó sobre Michael, el niño del capítulo III que se sentía preocupado acerca de si el universo es infinito. ¿Qué respuesta más eficaz podría imaginarse a la condescendencia de Bettelheim?

¿Cómo puede alguien que ha pasado gran parte de su vida trabajando con los niños suponer que son tan limitados en su capacidad intelectual como lo cree Bettelheim? Lo mejor que puedo hacer a manera de explicación es centrarme en la máxima "La ontogénesis recapitula la filogenia" (esto es, la génesis o el desarrollo del individuo recapitula las etapas en que la raza humana se ha desarrollado). Bettelheim, como Freud antes que él, parece suponer que esta máxima es verdadera como una generalización real del desarrollo humano, y también parece creerla obligatoria como ideal normativo. A decir verdad, trata esto normativa y descriptivamente:

> Parece deseable para el individuo repetir en el lapso de su vida el proceso que interviene históricamente en la génesis del pensamiento científico. Durante muchos años de su historia el hombre usó las proyecciones emocionales (como los dioses) que nacieron de sus esperanzas y angustias inmaduras para explicar al hombre, a su sociedad y al universo; estas explicaciones le dieron un sentimiento de seguridad. Después, lentamente, mediante su propio progreso social, científico y tecnológico, el hombre se liberó del constante temor por su existencia. Sintiéndose más seguro en el mundo, y también consigo mismo, el hombre pudo entonces empezar a cuestionar la validez de las imágenes que había usado en el pasado como instrumentos de explicación. Desaparecieron estas proyecciones "infantiles" del hombre y tomaron su lugar explicaciones más racionales [...]
>
> Traducido en términos de la conducta humana, cuanto más segura se siente una persona en el mundo, menos necesita aferrarse a sus proyecciones "infantiles" (las

explicaciones míticas o las soluciones de los cuentos de hadas para los problemas eternos de la vida) y tanto más puede buscar explicaciones racionales.[4]

La filosofía, como la conocemos en nuestra cultura occidental, se inició en el siglo VI antes de Cristo, en la costa de Asia Menor, en lo que ahora es Turquía. Es justo preguntar a un partidario de la recapitulación, como Bettelheim: "En el des arrollo de un niño, ¿cuándo se supone que éste recapitula el inicio de la filosofía?" Si la respuesta es "no hasta la pubertad, cuando el niño primero es capaz del pensamiento abstracto", tendría yo que decir que, hasta donde sé, es más probable que los niños de cinco, seis o quizá siete años formulen preguntas filosóficas y hagan comentarios filosóficos que los niños de 12 o 14 años. La explicación de este fenómeno es compleja.

En parte, esto se relaciona con la naturaleza de la filosofía. Hay cierta inocencia e ingenuidad en muchas, quizás en la mayoría de las cuestiones filosóficas. Esto es algo que los adultos, incluso los estudiantes universitarios, tienen que cultivar cuando toman su primer libro de filosofía, pero es algo natural en los niños.

Otra parte de la explicación se relaciona con los procesos de socialización en nuestra sociedad que convierten a los niños en adultos. Los adultos desalientan a los niños para que no hagan preguntas filosóficas, primero tratándolos con aire de superioridad y después dirigiendo sus mentes inquisitivas hacia investigaciones más "útiles". La mayoría de los adultos no se sienten interesados en las cuestiones filosóficas, y pueden sentirse amenazados por algunas de ellas. Además, a la mayoría de los adultos no se les ocurre que hay preguntas que un niño puede formular a las que ellos no pueden dar una respuesta definitiva y a las cuales no responden ni los diccionarios ni las enciclopedias comunes.

Por ello, es poco plausible creer que los niños recapitulan el inicio de la filosofía en la pubertad. Entonces, ¿sucede esto mucho antes, digamos, a los cinco o a los seis años? Un partidario de la recapitulación que supone que un niño recapitula el inicio de la filosofía a esta edad, seguramente tiene mucho más respeto por las mentes de los niños que el que siente Bettelheim. Sólo puedo suponer que es un partidario de la recapitulación que ha omitido la filosofía del desarrollo de la raza humana y, por consiguiente, del desarrollo del niño individual.[5]

El punto de vista de Bettelheim de que los niños son y deben ser primitivos preintelectuales se refleja en la sencilla dicotomía que aplica en *The Uses of Enchantment*: la dicotomía entre los cuentos de hadas y las historias realistas. Debo hacer énfasis en que comparto por lo menos algo del entusiasmo de Bettelheim por la riqueza psicológica y existencial de muchos cuentos de hadas. También comparto por lo menos algo de su desdén por la pobreza literaria, psicológica y existencial de muchas de las llamadas historias realistas. Sin embargo, me asombra que alguien que escribe sobre la

literatura de los niños pueda suponer que ese campo está claramente dividido en cuentos de hadas llenos de perspicacia psicológica y estímulos al conocimiento de nosotros mismos, e historias realistas que no tienen ningún significado real para la vida del niño. ¿Cómo clasificaremos las historias de aventuras, las de detectives, los cuentos de terror, las biografías, los poemas, los cuentos fantásticos, las historias?

Los cuentos que examinamos en el capítulo V pertenecen a la literatura fantástica, pero no son cuentos de hadas. He llamado a este estilo "caprichos filosóficos". Quizá podría llamarlos "cuentos de aventuras intelectuales". Lo que tengo en mente es que nos invitan a considerar situaciones distintas a las de nuestra experiencia cotidiana, incluso mundos diferentes de los que nos son familiares, esto es, nos invitan a participar en lo que los filósofos llaman "experimentos del pensamiento" (*Gedankenexperiment*). Los experimentos del pensamiento a menudo son una buena manera de buscar relaciones conceptuales y de reflexionar en los enigmas filosóficos. Eso es lo que estos cuentos invitan a hacer a los lectores.

Quizá sean útiles algunos ejemplos más de cuentos de aventuras intelectuales, que presento para hacer énfasis en su carácter de experimentos del pensamiento o series de experimentos del pensamiento.

Un ejemplo muy sencillo que tengo en mente de este tipo de fantasía es *Morris the Moose*, de B. Wiseman. Este cuento empieza así:

> Un día Morris el Alce vio una vaca...
>
> Él le dijo:
>
> —Eres un alce muy extraño.
>
> —Soy una vaca, y no un alce —le respondió la vaca
>
> — Tienes cuatro patas, cola y unas cosas sobre tu cabeza. Eres un alce.
>
> —Pero yo digo *mu*.
>
> — Yo también puedo decir *mu* —dijo Morris.
>
> — Yo le doy leche a la gente —dijo la vaca—. Un alce no puede hacer eso.
>
> —Entonces, eres un alce que da leche a la gente.
>
> —Mi madre es una vaca —dijo la vaca.
>
> —Debe ser un alce, porque tú eres un alce.[6]

Morris y la vaca se encuentran con un venado, que cree que todos son venados. Entonces Morris, la vaca y el venado se encuentran con un caballo, que los saluda diciéndoles: "Hola, caballos."

El experimento del pensamiento en este cuento es sencillo pero profundo. Supóngase que alguien llama alce a una vaca, o a un caballo lo denomina alce. ¿Qué habría de malo

en eso? ¿Acaso habría algo de malo?

Expuesto con algo de grandilocuencia, este problema consiste en distinguir entre las propiedades esenciales y las accidentales. Las propiedades esenciales de Morris son las que no puede perder sin dejar de existir, y también, quizá, las que no podría dejar de tener. En cambio, las propiedades accidentales son las que puede perder sin dejar de existir y las que podría no haber tenido.

¿"Tener unas cosas sobre la cabeza" es esencial para un alce como Morris? Si es así, entonces el caballo definitivamente no es un alce. Pero si "tener unas cosas sobre la cabeza" es sólo accidental, entonces Morris podría ser un caballo con astas, o el caballo un alce "con la cabeza desnuda".

El problema de las propiedades esenciales y las accidentales es una cuestión de metafísica. También puede plantearse como un problema de taxonomía: la clasificación de las cosas. ¿Hay una manera correcta de clasificar las cosas? Si hay una sola manera correcta, ¿cómo sabemos cuál es? (Esta pregunta nos lleva a la epistemología.)

Para poder discutir la taxonomía biológica detalladamente, se necesita conocer mucho acerca de la evolución y de las variedades que existen en el mundo biológico, incluyendo, entre otras cosas, qué seres pueden aparearse. Sin embargo, los principios de la taxonomía y los problemas filosóficos que plantean, también pueden analizarse con ejemplos no biológicos.

Una noche, a la hora de la cena, le pregunté a mi familia:

¿Qué preguntas se les ocurren que sean semejantes a estas dos?:

¿Una bicicleta es un triciclo al que le falta una rueda?

¿Una serpiente es una lagartija sin patas?

Me respondieron inmediatamente:

¿Una bicicleta es una motocicleta sin motor?

¿Una silla es una mecedora sin las partes para mecer?

¿Una falda es un vestido al que le falta la parte superior?

¿Una limonada es un *shandy*[*] sin cerveza?

¿El estiércol de caballo es un fertilizante sin ningún propósito?

¿Un chimpancé es un mono sin cola? ¿Un ratón es un murciélago sin alas?

Las preguntas caprichosas de este tipo pueden dar inicio a un examen reflexivo de los problemas prácticos y filosóficos de la taxonomía. También puede hacerlo un encantador experimento del pensamiento como *Morris the Moose*.

Como un segundo ejemplo de la aventura intelectual elegí un pequeño cuento titulado *How Big Is a Foot?* Se trata de un rey que, no encontrando nada que regalarle a su esposa, la Reina ("que lo tiene todo"), inventa la cama y manda hacer una para su comodidad. Cuando le preguntan de qué tamaño debe ser la cama, el Rey hace que la Reina se acueste en el suelo, y después de tomar a pasos sus medidas, dice: "Seis pies por tres pies". Por desgracia, los pies del carpintero son mucho más pequeños que los del Rey, así que la cama, de seis pies de largo del carpintero por tres pies de ancho del carpintero, resulta demasiado pequeña para la Reina.[7]

El experimento del pensamiento esta vez consiste en imaginar un mundo en el que no hay medidas estándar.

La noción de un paradigma (por ejemplo, un pie estándar que, según parece, necesariamente tiene un pie de largo, exactamente como la yarda estándar que se encuentra en el Departamento de Medidas en Washington, D. C., es, según parece, necesariamente de una yarda de largo) ha planteado interesantes problemas filosóficos desde Platón. La idea de un pie paradigmático (como el de la historia, un pie de mármol hecho por un "famoso escultor") es una razón de por qué *How Big Is a Foot?* resulta tan interesante desde el punto de vista filosófico, aunque se trate de una sola.

Le estaba leyendo este cuento recientemente a dos niñas de seis años, Abby y Heather, cuando descubrí este pasaje:

> Cuando se aproximó el cumpleaños de la Reina, el Rey tuvo este problema:
>
> ¿Qué podría darle a alguien que ya lo tenía todo?
>
> El Rey pensó y pensó y pensó.
>
> Hasta que, de pronto, tuvo una idea.
>
> Le daría a la Reina una cama.
>
> La Reina no tenía una cama, porque en esa época las camas no se habían inventado.
>
> Así que incluso alguien que lo tenía todo, no tenía una cama.

Examiné con Abby y Heather el significado de "inventar": "Es encontrar la idea de hacer algo que nadie ha hecho antes". Entonces sostuvimos este diálogo:

> *Abby*: ¿Quieres decir que no había camas de ningún tipo?
>
> *Yo*: No había camas.
>
> *Heather*: Pero entonces la Reina no lo tenía todo, si no tenía cama.
>
> *Abby* (mostrándose de acuerdo): No, no lo tenía todo.
>
> *Abby* (después de reflexionar y empezando a cambiar de opinión): Sí, quizá lo tenía todo, si las camas aún no se habían inventado.

Heather: No, no tenía cama, así que no lo tenía todo.
Abby: Bien, quizá tenía todo lo que había.

¿Cualquier enunciado incondicional de "todo" contiene un límite implícito? ¿Acaso lo que sucede es que la Reina, que lo tenía todo, tenía todo lo que existía en esa época? Quizá lo que es más plausible: tenía *todas* las cosas que *deseaba* y que existían *en esa época*. Russell una vez sugirió que "la concepción de la totalidad de las cosas, o todo el universo de entidades existentes es en cierto modo ilegítima, e inherentemente contraria a la lógica".[8] Si es así, sería conveniente suponer que "todo" siempre está por lo menos implícitamente limitado. Aunque la Reina no tenía una cama, lo tenía todo, esto es, como Heather sugiere, todo lo que había (y, podríamos decir, todo lo que quería).

Al inicio de *Ozma de Oz*, otro de los cuentos de aventuras intelectuales de Baum, Dorothy y su compañera, una gallina parlante llamada "Billina", naufragan en una isla extraña. Pronto encuentran un árbol viejo:

> [Éste] estaba lleno de cajas de papel cuadradas, que crecían en racimos en todas sus ramas; y en las cajas más grandes y maduras podía leerse la palabra "Almuerzo", en letras delineadas en claro relieve. Este árbol parecía dar frutos todo el año, porque había fiambreras en capullo en algunas de sus ramas, y en otras colgaban diminutas fiambreras que aún se encontraban muy verdes, y que evidentemente no estarían buenas para comerse hasta que crecieran más.
>
> Todas las hojas de este árbol eran servilletas de papel, y tenía un aspecto muy agradable para la hambrienta niña.[9]

Dorothy toma una fiambrera del árbol. En ella encuentra un emparedado de jamón, una rebanada de pastel, un pepino encurtido, una tajada de queso fresco y una manzana. Sigue una discusión acerca de si esa caja está totalmente madura.

La inspiración para este experimento del pensamiento pudo haber sido un grito de exasperación: "¿Piensas que las fiambreras crecen en los árboles?" En cualquier caso, la intención es obvia: imaginar un mundo en el que el más común de los productos humanos, la fiambrera (con todo y un emparedado de jamón además de otras cosas), es un fruto de la naturaleza. Baum nos invita a considerar lo que puede ser resultado de un proceso orgánico y lo que no puede ser.

Podría decirse que el tema del libro es la diferencia entre lo natural y lo artificial. Este tema se desarrolla más ampliamente cuando Dorothy y su amiga encuentran a los extraños habitantes de la isla, conocidos como "rodadores". Así se describe a un rodador:

> Tenía la forma de un hombre, excepto que caminaba, o más bien rodaba, sobre sus

cuatro patas, y sus piernas eran del mismo tamaño que sus brazos, lo que le daba la apariencia de las cuatro patas de una bestia. Sin embargo, no era una bestia lo que Dorothy había descubierto, porque esa persona estaba vestida de la manera más suntuosa, con ropa bordada de muchos colores, y usaba un sombrero de paja que tenía puesto garbosamente de lado sobre la cabeza. Pero era diferente de los seres humanos en este aspecto: en vez de manos y pies, al extremo de sus brazos y sus piernas tenía unas ruedas, y con éstas rodaba muy rápidamente sobre la tierra plana. Después Dorothy descubrió que estas extrañas ruedas eran de la misma sustancia dura que las uñas de nuestras manos y de nuestros pies, y también se enteró de que las criaturas de esta extraña raza nacían con ruedas.[10]

La rueda es una de las invenciones humanas más básicas. No imita a la naturaleza: en ninguna parte de la naturaleza hay una rueda. ¿Por qué no? Es obvio que Baum se siente intrigado por este hecho, e invita a sus lectores a pensar en esto.

Dorothy y su compañera más tarde encuentran un hombre mecánico de cuerda, en cuyo marbete podía leerse:

SMITH & TINKER'S
Hombre Mecánico:
Doble acción patentada, muy obediente, con pensamiento creativo y habla perfecta. Equipado con nuestro aditamento especial de cuerda. Piensa, habla, actúa, y lo hace todo excepto vivir.[11]

Se dan las indicaciones para usar a este hombre mecánico:

Para pensar: déle cuerda al hombre mecánico abajo del brazo izquierdo (marcado con el núm. 1)

Para hablar: déle cuerda al hombre mecánico abajo del brazo derecho (marcado con el núm. 2)

Para caminar y actuar: déle cuerda en medio de la espalda (marcada con el núm. 3).[12]

Después de borrar la distinción entre los organismos y los aparatos para permitir la posibilidad de que los árboles den fiambreras y a las criaturas de cuatro patas les crezcan ruedas, Baum imagina que algo que se anuncia como un aparato sin vida podría funcionar como lo hace un ser humano cuando piensa. Este *Gedankenexperiment* es filosóficamente intrigante e instructivo. Nos invita a considerar si podría construirse un robot que pudiera pensar. Si es así, ¿cómo podría demostrarse que piensa y que no sólo

simula la conducta de los seres pensantes, incluso su conducta verbal? Si no es así, ¿por qué no se podría? Baum casi formula estas preguntas:

> —¿A cuál le daré cuerda primero? —preguntó ella, leyendo de nuevo las instrucciones de la tarjeta.
>
> —Creo que al Número Uno —respondió Billina—. Eso lo hace pensar, ¿no es cierto?
>
> —Sí —dijo Dorothy, y le dio cuerda al Número Uno, que estaba bajo el brazo izquierdo.
>
> —No parece muy distinto —afirmó la gallina con aire crítico.
>
> —Desde luego que no; sólo está pensando ahora —dijo Dorothy.
>
> —"¿Qué estará pensando?"
>
> —Le daré cuerda para que hable, y entonces quizá podrá decírnoslo —afirmó la niña.
>
> Así que le dio cuerda al Número Dos y de inmediato el hombre mecánico dijo, sin mover ninguna parte de su cuerpo excepto los labios:
>
> —"Buenos dí...as, pe... los que...ña niña. Buenos dí...as, señora Gallina."
>
> Sus palabras sonaron un poco roncas y crujientes, y las dijo todas en el mismo tono, sin cambiar de expresión; pero Dorothy y Billina las comprendieron perfectamente.[13]

El cuento de Baum está lleno de aventuras, y gran parte de ellas son intelectuales. Nos invitan a explorar la tierra de la fantasía en forma tal que nos conduce naturalmente a la exploración conceptual del mundo real que nos rodea. Una fiambrera, quizás hasta una con la palabra "fiambrera" impresa en uno de sus lados, ¿podría ser un producto de la naturaleza? Un conjunto de letras parecido a la palabra "almuerzo", si se descubriera que se desarrolla naturalmente como un fruto comestible de un árbol, ¿significaría "almuerzo"? Y un hombre mecánico que no está vivo, ¿podría pensar? Baum hace estas preguntas y muchas más, algunas igualmente filosóficas, al contarnos un cuento fantástico.

Bettelheim, en *The Uses of Enchantment*, nos ofrece una interpretación adecuada freudiana de todos los cuentos de hadas que conocemos, y de muchos que no conocemos. Como un ejercicio de crítica literaria freudiana, el libro de Bettelheim resulta una hazaña brillante.

Quizá Bettelheim podría ofrecernos una interpretación freudiana de *Ozma de Oz*. Pero aunque *Ozma de Oz* se interpretara psicoanalíticamente, no se agotaría su significado. Tampoco una interpretación de este tipo bastaría para explicar el lugar,

aparentemente permanente, que tienen los cuentos de Oz en la literatura para niños. También es importante considerar que estos cuentos son maravillosos relatos de aventuras intelectuales.

Los niños, desde luego, son seres emocionales, como se hace énfasis en la obra de Bettelheim, pero son más que eso. Son, y tienen el derecho de ser, seres pensantes. Un niño cuya dieta literaria incluye cuentos de gran significado emocional, pero no cuentos de aventuras intelectuales, se encuentra en desventaja y sufre de carencias en una forma que Bruno Bettelheim no ha logrado comprender.

[1] Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment: Th e Meaning and Importance of Fairy Tales* (Nueva York: Alfred A. Knopf, 1976).

[2] *Ibid*., pp. 46, 47-48, 53, 126, 144.

[3] *Ibid*., pp. 48-49.

[4] *Ibid*., p. 51.

[5] Lo que tengo que decir acerca de Piaget es mucho más complicado. En su artículo "Children's Philosophies" y en otras partes señala algunos paralelos entre el pensamiento de los niños y el pensamiento de los primeros filósofos, pero afirma: "no puede hablarse, sino metafóricamente, de la filosofía del niño" (véase el capítulo V, nota 1). Además, como traté de establecer en el capítulo IV, Piaget, en su obra *The Child's Conception of the World*, muestra que ignora la perplejidad filosófica; por ello, lo cual no es sorprendente, desconoce el pensamiento filosófico auténtico de los niños. Extrañamente, lo que Piaget dice acerca de la adolescencia sugiere que la filosofía genuina debe surgir primero en la pubertad. Por ejemplo: "En comparación con el niño, el adolescente es un individuo que elabora sistemas y teorías. El niño no elabora sistemas. Los sistemas que posee son inconscientes o preconscientes, porque no puede formularlos o no los ha formulado, de manera que sólo un observador externo puede comprenderlos, mientras que el niño mismo no *piensa* en ellos. En otras palabras, el niño piensa concretamente, se enfrenta con cada problema en forma aislada, y no integra sus soluciones con teorías generales, de las que podría abstraer un principio común. En cambio, lo más sobresaliente en el adolescente es su interés por los problemas teóricos no relacionados con las realidades cotidianas [...] En particular es sorprendente su facilidad para elaborar teorías abstractas. Algunos adolescentes escriben, pueden crear una filosofía, un tratado político, una teoría estética o cualquier otra cosa. Otros adolescentes no escriben, sino que hablan [...] Hasta esta edad (11-12 años), las operaciones de la inteligencia son sólo "concretas" [...] Si a un niño en este nivel le piden que razone sobre una sencilla hipótesis, presentada verbalmente, de inmediato pierde terreno y retrocede a la intuición prelógica del niño en edad preescolar". ["The Mental Development of the Child", en *Six Psychological Studies*, David Elkind, ed. (Nueva York, Vintage Books, 1978), pp. 61-62.] Me es difícil tomar estas afirmaciones en serio. En mi defensa, sólo puedo ofrecer los incidentes que examino en este libro como pruebas de que las declaraciones de Piaget son poco razonables.

[6] B. Wiseman, *Morris the Moose* (Nueva York, Scholastic Book Services, 1973). Las páginas no tienen folio.

[*] Shandy, bebida compuesta de limonada y cerveza.

[7] Rolf Myller, *How Big Is a Foot?* (Bloomfield, Conn., Atheneum, 1962), las páginas no están foliadas.

[8] Bertrand Russell, *Principles of Mathematics* (Nueva York, W. W. Norton, 1903).

[9] L. Frank Baum, *Ozma of Oz* (Chicago, Rand McNally, 1907), p. 27.

[10] *Ibid*., p. 32.

[11] *Ibid*., p. 43.

[12] *Ibid*., p. 44.

[13] *Ibid*., p. 46.

VII. LA ANGUSTIA

ALGUNOS lectores quizá se sientan ya intrigados con la idea de responder filosóficamente a los comentarios o preguntas filosóficas de los niños. Pero, ¿cómo puede hacerse esto? ¿No se necesita entrenamiento filosófico?

Filosofar con un niño, o con cualquier otra persona, es sencillamente reflexionar en una perplejidad o en un problema conceptual de cierto tipo para tratar de eliminar la perplejidad o de resolver el problema. A veces esto se logra, pero a menudo no. A veces, aclarar algo sólo hace evidente que estamos terriblemente en duda con respecto a otra cosa.

Los filósofos profesionales inventan técnicas para tratar los problemas filosóficos. Desde luego, el uso de técnicas especiales puede ser muy útil. Sin embargo, los filósofos pueden ocuparse tanto de sus técnicas que pierden de vista las preguntas y las perplejidades que las generaron. Por ello, la habilidad en el uso de técnicas especiales para tratar las cuestiones filosóficas puede ser una ventaja, o un estorbo.

Los filósofos también estudian los escritos de otros filósofos para enterarse de lo que han dicho acerca de los problemas y la perplejidad filosóficos. Idealmente, una buena comprensión de la literatura relativa a una cuestión determinada ofrece un rico contexto en el que puede elaborarse una respuesta o una solución propias. Pero no siempre sucede así. A veces los filósofos se preocupan tanto por aclarar los puntos de vista de los demás que pierden la fascinación original que una vez sintieron por los problemas. Además, se sienten tan abrumados con el peso de lo que sus ilustres predecesores afirmaron sobre un tema dado, que pierden la confianza en que podrán decir algo valioso.

Por ello, aunque existen ventajas en ser profesional, lo que prometía ser una ventaja puede convertirse en desventaja. En cualquier caso, el filósofo aficionado no debe sentir más vergüenza de filosofar que un jugador aficionado de tenis puede sentir por jugar al tenis. Sobre todo, no debe permitirse que la suposición de que alguna gran mente ya haya reflexionado sobre la idea que se está a punto de pensar, eche a perder la emoción que sentimos cuando a nosotros se nos ocurre.

El equipo necesario para filosofar es básicamente la comprensión que ya tiene cualquiera con un dominio moderadamente bueno del lenguaje y de los conceptos que éste expresa, además de una gran paciencia y la disposición para pensar incluso en las cuestiones (aparentemente) más simples y más fundamentales.

Para filosofar con éxito con los niños se requiere abandonar toda actitud defensiva. Me siento avergonzado si no puedo enseñarle a mi hijo la ortografía de “tonsilectomía” o cómo convertir los grados Fahrenheit en grados Celsius. Pero no debo sentirme

avergonzado por aceptar que no estoy preparado para analizar el concepto de mentir o dar una buena respuesta útil a la pregunta: "¿Dónde están los sueños?" En cambio, sencillamente debemos estar dispuestos a cooperar con el niño para que podamos intentar formular juntos una respuesta satisfactoria.

La combinación de ventajas y desventajas que un adulto aporta a un encuentro filosófico con un niño fomenta una relación muy especial. El adulto tiene mejor dominio del lenguaje que el niño, y, latentemente por lo menos, un dominio más seguro de los conceptos que se expresan en el lenguaje. Sin embargo, el niño tiene unos ojos y unos oídos frescos para percibir la perplejidad y las incongruencias. Los niños también tienen, típicamente, un grado de candor y espontaneidad que difícilmente iguala el adulto. Debido a que cada parte puede contribuir con algo importante, la investigación puede convertirse fácilmente en una auténtica aventura en conjunto, algo que es muy raro en los encuentros entre los adultos y los niños.

Algunos adultos no están preparados para enfrentarse a un niño sin apoyarse en su supuesta superioridad en conocimientos y experiencia. Sin embargo, otros pueden aprovechar la oportunidad de dedicarse, aunque sólo sea durante unos cuantos minutos, a una cuestión que, de no haber sido por el interés y la curiosidad del niño, jamás se les hubiera ocurrido a ellos.

Aquí debo hacer una advertencia. He estado suponiendo que los comentarios y las preguntas que he examinado son de niños emocionalmente saludables y seguros. Esta suposición puede no tener base. Hasta un niño que generalmente siente confianza y seguridad puede tener momentos de angustia y expresarla por medio de una pregunta o comentario filosófico. El adulto, ya sea el padre o profesor o amigo, debe estar alerta ante esta posibilidad. Desde luego que no se debe responder a los comentarios como si hubieran brotado del vacío. Algunas veces las respuestas del adulto deben incluir expresiones de interés afectuoso. Y a veces el adulto debe olvidarse de la filosofía y concentrarse en los problemas emocionales del niño.

Sin embargo, a menudo el adulto, con justificación, siente confianza en que el niño es capaz de considerar desapasionadamente los temas que se manejan. Aun cuando se sospeche que el comentario o la pregunta contiene una considerable carga emocional, abordar la pregunta, y no tratarla sólo como un síntoma emocional, tal vez sea parte de mostrar el debido respeto al niño.

Por ejemplo, esta pregunta debe enfocarse con cautela:

> John (de seis años de edad), al reflexionar sobre el hecho de que además de los libros, los juguetes y la ropa, tiene dos brazos, dos piernas y una cabeza, y que estas cosas son *sus* juguetes, *sus* brazos, *su* cabeza, etc., preguntó: "¿Qué parte de mí realmente soy yo?"

Esta pregunta la formuló poco después de la muerte del perro de la familia. John probablemente había estado pensando acerca de la muerte, de la supervivencia y de la identidad individual. Había comprendido, sin duda, que una persona puede perder un brazo y un perro puede perder una pierna sin que la persona o el perro dejen de existir. John parecía interesado, a juzgar por lo que hablé con él en esa época, en saber si un individuo tiene partes que no puede perder sin dejar de existir.

Quizás un niño que hace una pregunta como ésta no se encuentra bastante seguro en ese momento para realizar una investigación desapasionada sobre la cuestión de la identidad y la supervivencia. Esto no significa que la pregunta deba evadirse o pasarse por alto. Si el niño se siente perturbado, la evasión sólo puede aumentar su angustia.

Si somos el padre del niño, nuestras creencias religiosas pueden influir. Si no se tienen creencias religiosas o si no somos el padre del niño, quizá convenga otro tipo de seguridad. Sin embargo, es conveniente recordar que lo que un adulto hace para tratar de ofrecer seguridad, en realidad puede causar el efecto contrario. En muchos casos es mejor incluir una reflexión sincera de la pregunta en cualquier respuesta que nos parezca apropiada.

En todos nosotros hay, sin duda, una corriente oculta de angustia existencial. A veces nuestro esfuerzo por evitar que los niños piensen en la muerte sencillamente oculta un esfuerzo por protegernos a nosotros mismos.[1]

La pregunta de John es muy sugerente. Solamente seguiré dos de las varias líneas de pensamiento que propone.

John sin duda es distinto e independiente de sus juguetes, de sus libros, y hasta de la ropa que usa. Podría decirse que, realmente, John sólo es (como un alumno mío escribió una vez) lo que lleva consigo a la tina del baño.

Sin embargo, supongamos que a John le cortan las uñas de los pies o su cabello. Cuando tiramos los recortes de las uñas de los pies o barremos el pelo cortado, ¿estamos tirando o barriendo una parte de John? No, estos fragmentos ya no son parte de John. Dejaron de formar parte de él cuando los cortamos.

El brazo derecho de John es *su* brazo, y *su* cabeza es *su* cabeza. Para que algo sea posesión de John, ¿no tiene John que ser distinto e independiente de esto? Si es así, ¿no es muy distinto e independiente de sus brazos, de sus piernas, de su cabeza y, desde luego, de su cuerpo? ¿No es él, de hecho, el alma que posee este cuerpo? Si es así, entonces quizá no sólo puede perder las uñas de los dedos y el cabello que le cortan, sino incluso todo su cuerpo.

Mucha gente supone que esto es así. De hecho, que sea así puede formar parte de su fe religiosa. Quizá sería apropiado comentarle a John acerca de esta fe.

Sin embargo, también podría valer la pena señalar que el solo hecho de ser capaz de hablar correctamente de “mi cuerpo” no demuestra que soy distinto de mi cuerpo. Se

requeriría una reflexión mucho más profunda para determinar esto.

Considérese esta analogía. (En la filosofía a menudo es útil emplear las analogías.) Supóngase que tenemos una sencilla mesa de cuatro patas. Ésta es *su* parte superior, éstas son *sus* cuatro patas. ¿A qué entidad se atribuye el "su"? La mesa no necesita ser otra cosa que su parte superior y sus patas. En cualquier caso, que podamos hablar correctamente de "su parte superior" y de "sus patas", no demuestra que la mesa sea diferente e independiente de su parte superior y de sus patas. (Desde luego, todo esto podría aclararse en una conversación con John.)

El llamado pronombre "posesivo" ("su de ello", "su de ella" o "su de él") puede, desde luego, expresar una relación de posesión ("su alimento", "sus juguetes de ella", "sus libros de él"). Pero estos pronombres también pueden usarse para expresar la relación del todo con las partes ("su parte superior", "su cabeza de ella", "su pierna de él"). Igualmente, el verbo "tener" puede usarse para expresar la relación de posesión ("John tiene un juguete"). Pero también puede usarse para expresar la relación del todo con las partes ("esta mesa tiene una parte superior"). De nuevo, todo esto podría tratarse en una conversación con John.

La pregunta de John ("¿Qué parte de mí realmente soy yo?") sigue sin contestarse. ¿Qué debemos decirle?

Ya mencioné antes que John parecía haber estado pensando en las partes que pueden perderse sin que uno deje de existir. Esta línea de pensamiento fácilmente puede convertirse en una reflexión sobre el reemplazo de pieza por pieza. ¿Qué parte de una persona o cosa es de tal naturaleza que si fuera reemplazada, la persona o cosa originales cesarían de existir? Lo que ya hemos dicho acerca del Leñador de Hojalata y la nave de Teseo es, desde luego, sumamente relevante para esta nueva pregunta.

La mesa también es muy semejante a la nave de Teseo, sólo que más sencilla. No parece haber un momento obvio en el reemplazo de sus partes pieza por pieza en el que forzosamente tuviéramos que decir que la antigua mesa dejó de existir.

¿Qué le responderemos a John? ¿Hay un momento en el reemplazo sistemático de los órganos y de los miembros en que nos veríamos obligados a afirmar que el resultado de la siguiente operación sería una nueva persona? Sospecho que la mayoría de las personas señalarían que este punto sería cuando el cerebro fuera reemplazado. Esta línea de pensamiento nos lleva a afirmar que el cerebro de John es realmente John. Basándome en otras conversaciones que tuve con John, creo que él aceptaría esta respuesta. Por lo que a mí respecta, no estoy tan seguro.

[1] A veces la angustia que creemos encontrar en los niños es una proyección de nuestra propia angustia. Es interesante recordar la respuesta que dio Michael en el capítulo I, cuando le preguntaron acerca de la muerte.

VIII. LA INGENUIDAD

> A Katherine (que tenía casi cuatro años de edad) le regalaron un globo lleno de helio en una feria. Por un descuido se le escapó y se sintió muy contrariada. Después de marcharse a la cama esa noche, llamó a su madre a su habitación y le preguntó dónde estaba el globo en ese momento: "¿Sobre qué ciudad está ahora? ¿Está sobre Vermont?" La madre le respondió: "No sé dónde está; probablemente no ha llegado hasta Vermont". Katherine repuso: "Pues, no hay tres cielos, sabes; sólo hay uno".

¿CUÁNTOS cielos hay? Esta pregunta es muy extraña. Superficialmente, es como preguntar: "¿Cuántos océanos hay?" Pero, a diferencia de esta pregunta, no puede contestarse consultando un atlas o una enciclopedia. También sería como preguntar: "¿Cuántas lunas hay?" Pero ningún libro sobre meteorología o astronomía puede informarnos cuántos cielos hay. Ésta es una pregunta excéntrica.

La compañía aérea United Airlines nos insta a "volar en los amistosos cielos de United" sin aclararnos cuántos cielos hay ni cuántos recorre en sus rutas.

Distinguimos los cielos de varias maneras. Hablamos del cielo de la mañana y del cielo de la noche; quizá digamos que el cielo de la mañana está nublado y que el cielo de la noche está claro. Una guía para astrónomos podría contener un cielo de verano y un cielo de invierno, o quizás un cielo de verano en las latitudes norteñas a la medianoche, o justo después de oscurecer. Alguien tal vez asegure que los cielos escoceses son muy diferentes de los cielos mediterráneos.

¿Qué concepto es el que se expresa en estas frases? Quizá sea primordialmente la noción de un hemisferio visible por encima del observador en cierto lugar y momento y, secundariamente, el contenido visible de ese hemisferio. Cuando se considera que "cielo" expresa la idea de un domo visible sobre algún punto de la superficie terrestre, podemos afirmar que hay, de hecho, muchos cielos diferentes: una cantidad infinitamente grande.

También hay la tendencia a decir que el cielo es la envoltura de la atmósfera que envuelve la Tierra por encima del nivel de los edificios. Cualquier cosa que deja la Tierra y que sube sobre los edificios y los árboles asciende al cielo. Cuando la palabra "cielo" se usa para expresar esta idea, sólo hay un cielo.

En una variante de la última idea, el cielo es el aire claro que rodea la Tierra por encima del nivel de los edificios. Cuando se usa la palabra "cielo" para expresar esta idea, puede decirse que un claro en las nubes nos permite ver el cielo.

Inicialmente afirmé que la pregunta "¿Cuántos cielos hay?" es excéntrica. Sin embargo, le he dado una especie de respuesta. El tipo de respuesta que le he dado es

filosófica, por lo menos el inicio de una contestación filosófica. He comenzado a describir dos o tres conceptos que puede decirse que expresan la palabra "cielo". Al usar uno de estos conceptos, podemos afirmar, de acuerdo con Katherine, que no hay tres cielos, sino sólo uno. Utilizando otro concepto, tendríamos que asegurar que hay un número infinito de cielos.

La preocupación de Katherine por el número de cielos la comenta Aristóteles, quien ofrece probar que sólo hay un cielo. También afirma que *Ouranos*, la palabra que emplea para denominar el cielo, o los cielos, tiene tres sentidos (*Acerca de los cielos* 278b10). Aunque algunas de las cosas que Aristóteles examina en *Acerca de los cielos* hoy día son más bien temas de la física, la química y la astronomía, no lo es el interés de Katherine.

La mayoría de la gente no se pregunta a sí misma ni a los demás cuántos cielos hay. Muy pronto se aprende en la vida que esta pregunta (a diferencia de la pregunta "¿Cuántos océanos hay?") es excéntrica.

Los niños, como Katherine, aún no saben que esta pregunta se sale de lo normal. Se tropiezan con la filosofía a causa de su inocencia, y no por el cultivo de la ingenuidad al que se ven limitados los adultos. Los niños todavía no han aprendido a rechazar como extrañas e ilegítimas las diversas preguntas que los filósofos han aprendido a rescatar del cesto de la basura de la investigación.

Permítaseme comparar la inocencia y la filosofía con la inocencia y la poesía.

En el capítulo I de *The Child's Conception of the World*, Piaget informa que ha preguntado a niños entre las edades de seis y diez u once años si las palabras son fuertes.[1] Él esperaba que a la edad de seis años más o menos le dijeran: "Sí, algunas palabras son fuertes", y que a la edad de diez u once años le respondieran: "No, las palabras no son fuertes". Esperaba que contestaran así porque creía que los niños primero confunden una palabra con su significado, un signo con la cosa significada, y que sólo más tarde aprenden a dominar y a apreciar esta importante distinción. Por ello, creía que los niños confundían la palabra "viento" con el viento, y, advirtiendo que el viento es o puede ser fuerte, concluirían que la palabra "viento" es o puede ser fuerte. Piaget esperaba que aclararían todo esto gradualmente, hasta que pudieran decir que, aunque las palabras mismas no son fuertes, algunas de las cosas que nombran sí lo son.

¿Las palabras son fuertes? Algunas lo son. Un cliente enojado puede quejarse con el gerente de una tienda con palabras fuertes, incluso con palabras muy fuertes. Una maestra de inglés puede decir a sus alumnos que prefieran las palabras anglosajonas a las de origen latino, porque las últimas son débiles y las primeras fuertes. Y ella tendría razón: las palabras breves tienden a ser fuertes y, las largas, débiles.

"Fuerte" es en sí una palabra fuerte, pero no porque signifique fortaleza. Uno de los sujetos de la investigación de Piaget de hecho señaló que la palabra "fuerte" es fuerte, pero parece ser que a esta niña no le dieron oportunidad de explicar por qué deseaba

decir eso.

Además de ser una palabra fuerte, "fuerte" tiene un increíble y complejo conjunto de significados y aplicaciones. Entre las muchas cosas de las que puede afirmarse correctamente que son fuertes se encuentran los bueyes, los levantadores de pesas, la luz del Sol, los colores, el té, los argumentos, las convicciones, las costumbres, los mercados de ciertos artículos, los verbos irregulares y las mareas de los océanos.

Los adultos suponen naturalmente que "fuerte" tiene un sentido literal básico y una multitud de sentidos figurados, y que éstos probablemente puedan explicarse en relación con el sentido literal. Sospecho que Piaget suponía esto. Quizás un campeón de levantamiento de pesas sea fuerte en el sentido literal; en cambio las palabras de un cliente disgustado o el té hervido son fuertes sólo en sentido figurado.

De hecho, la tarea de enumerar y clasificar todos los sentidos de una palabra rica y vigorosa como "fuerte" es extremadamente difícil. También es complicado afirmar cuáles usos son literales y cuáles figurados. Quizá ni siquiera sea posible mostrar de una manera útil cómo los supuestos usos figurados pueden relacionarse con los supuestos usos literales.

La distinción entre literal y figurado, de la que quizá nadie puede dar una explicación totalmente clara y coherente, es una que aprendemos a aceptar a temprana edad. Después de que hemos aceptado esto, perdemos una gran parte de nuestra curiosidad natural acerca de las formas maravillosamente complejas en que se relacionan los significados de una palabra.

A un niño quizá le parezca sorprendente que se pueda asegurar correctamente que tanto un caballo como una taza de té son fuertes. Dándole oportunidad o aliento, el niño puede escribir un poema que examine y celebre este hecho curioso. O, dado un tipo diferente de estímulo o inclinación, el niño puede preguntarse filosóficamente si las palabras fuertes son las que expresan sentimientos fuertes, y si los sentimientos fuertes son los que impulsan a la gente a realizar actos fuertes. Un niño que asimila de nuestra cultura la tesis insensibilizadora de que muchos usos de las palabras sólo son figurados o metafóricos pierde la fascinación por el conjunto de palabras que inspira a la poesía y que estimula a la filosofía.

Un adolescente o un adulto que escribe poesía o que filosofa debe cultivar la inocencia para poder asombrarse y reflexionar sobre las maneras más simples que tenemos para decir las cosas y para verlas. La inocencia cultivada tiene muchas ventajas sobre la natural. Una es que no resulta tan fácil perder el equilibrio por el aprendizaje pretencioso. Pero la inocencia cultivada no es igual a la natural. Por lo menos por esta razón la poesía de los niños es diferente a la poesía de los adultos, y por lo menos por esta razón la filosofía de los niños no puede ser exactamente igual a la filosofía de los adultos.

Al afirmar que la filosofía es importante para la vida y para la sociedad moderna, Robert Spaemann propone que concibamos la filosofía como una "ingenuidad institucionalizada".[2] Institucionalizar la ingenuidad es, supuestamente, ofrecer un ambiente institucional en el que las personas sean alentadas a formular preguntas tan básicas que abordarlas nos parezca la mayor parte del tiempo, y a algunos de nosotros todo el tiempo, algo muy ingenuo. La sugerencia de Spaemann es, según creo, muy útil en varios aspectos.

Primero, aclara en parte la razón de por qué es difícil hacerle un lugar a la filosofía en la sociedad. Los filósofos parecen formular preguntas que nadie quiere contestar, y nos dicen lo que nadie desea saber. ¿Quién los necesita?

Segundo, nos ayuda a advertir por qué es importante hacerle un lugar a la filosofía en la sociedad. El cultivo de la cultura puede producir un aumento del conocimiento y, quizá, una sensibilidad refinada. Pero también puede alentar un culto a los especialistas, embotar la sensibilidad y premiar la pedantería en el pensamiento y en el lenguaje. Toda sociedad necesita un Sócrates descalzo que formule preguntas infantilmente simples (e infantilmente difíciles) para obligar a sus miembros a examinar de nuevo lo que han estado dando por sentado sin pensarlo.

La sugerencia de Spaemann es apropiada en un tercer aspecto. En los niños la ingenuidad aparece naturalmente, sin un aliento institucional. Por ello, con la idea de Spaemann en mente, podemos esperar que la filosofía también llegue a ser natural por lo menos para algunos niños. Y así es.

[1] Jean Piaget, *Child Conception of the World*, pp. 55-60.

[2] Robert Spaemann, "Philosophie als institutionalisierte Naivitaet", *Philosophisches Jahrbuch* 81 (1974): 134-142.

IX. DIÁLOGOS

MI USO insistente de anécdotas breves al hablar de la filosofía y el niño puede haber causado la impresión muy engañosa de que cualquier atención que los niños le dediquen a las cuestiones filosóficas forzosamente es caprichosa y esporádica. La atención que algunos niños le dedican a las materias filosóficas sin duda es esporádica. Pero existen pruebas impresionantes de persistencia y continuidad en el pensamiento de otros, como lo muestran los frutos de la reflexión y de la investigación relativamente sostenida de mi hijo John.

A la hora de la cena, una noche, John, que entonces tenía nueve años de edad, nos preguntó cómo sabemos lo que significa la palabra francesa *la table*. (Estaba aprendiendo francés en la escuela.)

—Significa mesa —le explicó su hermana mayor.

—Pero ¿cómo lo sabemos? —insistió John.

—En primer lugar, la palabra *la table* se parece a la palabra *the table* [la mesa] —sugirió su hermana.

—Lo sé —respondió John—, pero podrían no tener el mismo significado. ¿Cómo sabemos que *la table* significa la mesa?

—Consulta el diccionario —fue la respuesta. John reflexionó un minuto.

—Pero, la gente que hizo el diccionario, ¿cómo descubrió lo que esto significaba?

La hermana de John, que estaba empezando a estudiar su tercera lengua extranjera, le explicó con paciencia calculada que se aprende cuando alguien señala una mesa y dice: "*la table*".

John no se sintió satisfecho. Sin embargo, el contexto difícilmente era apropiado para la investigación filosófica. La hermana de John parecía, por lo menos en ese momento, poco interesada en el problema de John. En vista de sus respuestas terminantes a las preguntas de John, no parecía haber una manera conveniente para infundirle perplejidad sin obligarla a perder prestigio. Yo deseaba continuar hablando de este tema con John, pero esperé hasta que estuviéramos solos.

Cuando los dos estábamos solos a la hora del desayuno, a la mañana siguiente, John aclaró que la solución de dar el significado de *la table* señalando la mesa no lo había dejado satisfecho, porque creía que el hecho de señalar podría interpretarse mal.

—¿Cómo sabes —preguntó John— que no es la parte superior de la mesa lo que el otro está señalando o quizá el color?

Hablamos un poco acerca de lo que los filósofos llaman "la ambigüedad de la apariencia" (la ambigüedad de dar el significado de una palabra o frase señalando algo), y

prometí a John que utilizaríamos el tiempo que le dedicaba a la lectura antes de irse a la cama, para leer un pequeño libro sobre ese tema.

Durante las siguientes noches John se acostó escuchando lecturas de la obra de san Agustín *De Magistro (Acerca del maestro)*, un interesante y pequeño diálogo que sostuvieron san Agustín y su hijo, Adeodato. Entre los enigmas del lenguaje y de los significados, hay varias discusiones agradables sobre la ambigüedad de la apariencia. Al final de una de éstas, cuando se supone que el significado de "atrapar pájaros" lo muestra un pajarero que "hace eso", san Agustín dice, en efecto, que un observador lo bastante inteligente comprenderá con el tiempo lo que es atrapar pájaros y, por consiguiente, lo que significan las palabras "atrapar pájaros" (10.32). John pareció encontrar que ésta era una buena contestación a sus dudas sobre la apariencia. Si uno es bastante listo, razonó, con el tiempo descubrirá lo que significa *la table*.

Aunque seguramente con este discernimiento no habíamos eliminado toda duda razonable con respecto a la apariencia, *De Magistro* desapareció de la hora en que le leía a John antes de dormirse, y no hablamos más acerca del lenguaje o de los significados durante varios meses. Después, un día conducía el auto hacia la casa, viniendo del centro de la ciudad en compañía de John.

—El mundo es curioso —me dijo sin una advertencia previa.

—Eso es bueno —le respondí—. Así podrás divertirte mucho.

—No —dijo John—, quiero decir que hay muchas cosas en el mundo que son difíciles de comprender... Como las señales de tránsito... *Límite de velocidad 30*... ¿Por qué las palabras significan lo que significan?

Al principio no pude descubrir lo que le causaba perplejidad a John acerca del significado de las señales de tránsito. Le expuse varios enigmas, uno tras otro. A John no le interesó ninguno de éstos.

—Por ejemplo, la palabra "centro" —dijo John finalmente—. ¿Qué significa?

—Bien, podría mencionarte otra palabra —le dije—, quizá "medio".

—Sí —dijo John—, pero ¿qué significa "medio"?

—Supón que te menciono otra palabra para contestarte eso.

—Muy bien —dijo John—, pero si todo lo que haces es mencionarme más palabras, ¿cómo sabes qué significa cualquier palabra?

—¿Ése es tu problema? —le pregunté—. Supongamos que llegamos a las ruinas de una antigua civilización. Supongamos que entre las piedras encontramos algo que parece un diccionario, en el que parece que todas las palabras están cuidadosamente ordenadas y que después de éstas hay lo que parecen ser definiciones. Uno podría enterarse de que "ablubaglub" significa "afister starterer", y que a su vez eso significa "pinkerlaverstan". Pero aunque aprendieras todos estos significados tan bien que si te preguntaran lo que significa esta palabra o aquélla, pudieras recitar de corrido la definición correcta, aún no

sabrías lo que cualquiera de estas palabras significa. ¿Ése es tu problema?

Evidentemente había yo puesto mucho interés en hacer atractivo este enigma. Pero no tuve que aplicar ninguna presión psicológica para lograr que John reconociera que ése era su problema.

—Así es —dijo John—, sólo sustituir unas palabras por otras realmente no nos revela lo que algo significa.

Por esta discusión concluí que sería conveniente que repasáramos otra vez *De Magistro*. Parecía que la apariencia se había vuelto de nuevo problemática para John. De lo contrario, es de suponer, John habría estado dispuesto a decir que obtenemos de las palabras las cosas por tener las cosas que las palabras nos señalan.

Sin embargo, en vez de leer de nuevo algunas partes de *De Magistro*, pensé que podríamos tratar de reescribir algunas partes del diálogo para que las dudas de John surgieran en su propio lenguaje. Tratamos de hacer esto durante varias noches, de nuevo a la hora de ir a la cama. Yo le leía una parte de *De Magistro* y después juntos tratábamos de hacer una versión para adaptar los ejemplos que John ofrecía. Un ejemplo de lo que escribimos de esa manera es el siguiente:

John: ¿Para qué sirven las palabras?

Papá: Para dos propósitos, supongo: para comunicar algo a alguien o para aprender algo.

John: Muy bien, usemos las palabras para comunicar algo a alguien. Cuando quiero hacerte saber que tengo hambre, te digo, "tengo hambre". (Se queda pensando.) Y cuando digo "hola", también te estoy comunicando algo.

Papá: ¿Sí? ¿Qué me comunicas cuando me dices "hola"?

John: Te estoy diciendo... Déjame ver... Te estoy diciendo que quiero decirte "hola" (ja, ja). No, te estoy diciendo te quiero. Bien, ¿para qué más se usan las palabras?

Papá: Para aprender algo.

John: ¿Cómo logramos eso?

Papá: Bien, ¿por qué hacemos una pregunta? Si deseo saber si tienes hambre, puedo preguntarte: "¿Tienes hambre?"

John: Pero, entonces me estás comunicando algo, ¿no es cierto?

Papá: ¿Qué te estoy comunicando?

John: Que quieres saber si tengo hambre.

Papá: ¿Quieres decirme que siempre usamos las palabras para comunicar algo a alguien?

John: Sí.

Papá: ¿Qué sucede cuando cantamos? ¿No usamos palabras cuando cantamos?

John: Sí, algunas veces.

Papá: Supongamos que cantas: "En Mcdonald lo hacemos todo por ti". ¿Qué quieres comunicarme con esto?

John: Que en McDonald ellos hacen todo por ti.

Papá: Supón que cantas, como a menudo lo haces:

Las campanas suenan,
Batman apesta,
Robin puso un huevo,
El Batimóvil,
perdió su rueda,
y el Guasón huyó.

¿Qué quieres decirme entonces?

John: Un montón de estupideces.

Papá: ¿Realmente quieres decirme que las campanas suenan y que Batman apesta?

John: No, me estoy burlando de Batman y de Robin.

Papá: Supongamos que cantas una canción para ti solo. ¿Podrías comunicarte algo a ti mismo? ¿No lo sabrías ya, y entonces no tendría sentido decírtelo?

John: Quizás uno se comunica que puede cantar muy bien.

Papá: Pero, ¿no puedes cantar sólo para divertirte, sin querer decirte algo?

John: Sí, pero entonces uno se está diciendo cómo se siente.

Ésta es la parte de *De Magistro* que imitamos:

San Agustín: ¿Cuál supones que es nuestra intención al usar las palabras?

Adeodato: La respuesta que se me ocurre en este momento es que queremos comunicar algo a las personas o queremos saber algo.

San Agustín: Estoy totalmente de acuerdo con lo primero, porque es evidente que cuando usamos las palabras queremos decir algo a alguien. Pero, ¿de qué manera manifestamos que queremos saber algo?

Adeodato: Cuando preguntamos algo, desde luego.

San Agustín: Aun entonces, según entiendo, deseamos comunicar algo a alguien. ¿Preguntas algo por otra razón que no sea manifestar a la persona interrogada lo que quieres saber?

Adeodato: No.

San Agustín: Ves, cuando usamos las palabras sólo deseamos comunicar algo a alguien.

Adeodato: Quizá no totalmente. Si hablar significa usar palabras, advierto que hacemos eso cuando cantamos. A menudo cantamos cuando estamos solos,

sin que nadie esté presente para oírnos; y entonces creo que no deseamos decirle algo a alguien.

San Agustín: Sin embargo, creo que hay una especie de enseñanza, y muy importante, que consiste en recordar algo a la gente. Creo que esto se volverá evidente a medida que avance nuestra conversación. Sin embargo, si no crees que aprendemos recordando, o que el que nos recuerda algo realmente nos enseña algo, no insistiré en esto. Yo afirmo que hay dos razones para que usemos las palabras, ya sea para enseñar, o para recordar algo a los demás, o, quizás a nosotros mismos. También hacemos esto cuando cantamos. ¿No estás de acuerdo conmigo?

Adeodato: De ninguna manera. Porque muy rara vez canto para recordarme algo; casi siempre canto sencillamente para darme gusto.[1]

Me sentí insatisfecho con nuestra parodia. Imita el estilo de San Agustín, pero una parte es genuinamente original. Sin embargo, es difícil aclarar qué incluimos sencillamente para imitar a San Agustín y qué incluimos porque John o yo pensábamos que era interesante o apropiado. Por ejemplo, el comentario final de John ("Sí, pero entonces [al cantar] uno se está diciendo cómo se siente") era original y muy interesante.

Así que abandonamos la parodia como un estilo de diálogo. En vez de esto, escribimos varios diálogos originales que empezaban con las dudas que John había expresado y en los que ambos nos esforzábamos lo más posible para resolver estas dudas,

El procedimiento fue éste: primero seleccionábamos una de las preguntas de John para discutirla. Yo la escribía. Luego pensaba en una respuesta y la escribía. Después leía en voz alta la pregunta original y mi respuesta, y pedía a John que pensara en una respuesta. Generalmente pensaba durante un rato y luego me decía algo, que yo escribía.

A John pareció gustarle este proyecto, Cooperó alegremente durante varias noches seguidas, Una mañana, a la hora del desayuno, la madre de John oyó este diálogo entre John y su hermana mayor.

John: ¿Sabes qué estamos haciendo papá y yo?
La hermana: ¿Qué?
John: Estamos escribiendo un diálogo.
La hermana: ¿Acerca de qué?
John: Acerca de lo que no comprendemos.

Nuestra sesión produjo varios diálogos, dos de los cuales fueron los siguientes:

John: Hace mucho tiempo, en la época de los cavernarios, nadie podía hablar, ¿no es cierto?

Papá: ¿Quieres decir que nadie tenía un idioma?

John: Sí, ¿cómo podía alguien pensar entonces?

Papá: ¿Qué sucede cuando un pequeño bebé aún no ha aprendido a hablar? ¿Qué sucedía antes de que aprendieras a decir tus primeras palabras? ¿Podías pensar?

John: No, los bebés no pueden pensar cuando son pequeños.

Papá: Supongo que no sabes cuál fue la primera palabra que aprendiste.

John: Sí, lo sé: "jumá" ("jugo de manzana").

Papá: Muy bien, supongamos que tienes razón. Antes de que dijeras por primera vez "jumá", ¿podías reconocer el jugo de manzana? ¿Qué crees?

John: ¿Quieres decir que yo pensaba que sabía que eso era jugo de manzana?

Papá: Sí.

John: Creo que sabía que era algo que le gustaba a mi estómago, pero no podía pensarlo.

Papá: Piensa en alguien de tu grupo en la escuela cuyo nombre no sepas.

John: Sé el nombre de todos los de mi grupo.

Papá: Bien, piensa en alguien de tus clases de catecismo dominical cuyo nombre no conozcas.

John: Está bien.

Papá: ¿Cómo lo hiciste?

John: ¿Qué es lo que quieres decirme?

Papá: ¿Cómo pensaste en esa persona cuyo nombre no conoces?

John: Tengo una imagen de ella en mi mente.

Papá: ¿Crees que cuando eras un bebé podrías haber tenido una imagen del jugo de manzana [en tu mente]?

John reflexiona.

John: Volvamos a hablar del tipo en el que se supone que pensé. Tengo que decirme: "Piensa en un tipo que está en tu clase de catecismo dominical". No podría hacer eso si no conociera ninguna palabra.

Papá: Pero, ¿no podría presentársete una imagen, sin que te dijeras algo a ti mismo?

John: ¿Quieres decir que sólo apareciera? ¿Sólo así nomás?

Papá: Sí.

John: Pero eso no significaría nada. No podría decir qué era eso, ni decirme que estaba pensando en alguien.

Papá: Comprendo lo que quieres decir. Eso es verdad, y es muy importante. Pero supongamos que estoy jugando al escondite con un bebé. Yo me oculto detrás de un sofá. El bebé frunce el ceño. Yo aparezco de pronto y le digo: "Te encontré". El bebé se ríe. Hago esto de nuevo. Cuando desaparezco, el bebé frunce el ceño, y cuando aparezco y le digo: "Te encontré", el bebé se ríe. ¿Acaso el bebé está pensando algo?

John: ¿Realmente hiciste eso?

Papá: Sí, a menudo lo hacía contigo antes de que pudieras hablar. ¿No supones que pensabas algo, como "allí está él de nuevo" cada vez que yo aparecía y te decía "te encontré"?

John: ¿Realmente hacías eso?

Papá: Sí, a menudo lo hacía. A veces te decía: "¿Dónde está papá? ¿Dónde está papá?" Después aparecía de pronto y te decía: "Te encontré."

John: Quizás un bebé puede comprender algo de lo que le están diciendo antes de que él pueda decirlo.

Papá: ¿Quieres decir que podría comunicar algo antes de que pudiera hablar?

John: Sí... por lo menos algunas cosas.

Después de esa sesión decidí leerle a John la sección de las *Confesiones* de san Agustín que Wittgenstein cita al principio de sus *Philosophical Investigations*.[2] Traduje la prosa rígida y pedante de la versión inglesa a palabras que yo creía que le sonarían más naturales a John. Ésta es la prosa rígida y pedante:

> Cuando ellos (mis mayores) nombraban algún objeto, y de acuerdo con esto se acercaban a algo, yo veía esto y comprendía cómo se llamaba la cosa por el sonido que hacían cuando deseaban señalarla. Mostraban su intención con sus movimientos corporales, como si éste fuera el lenguaje natural de toda la gente: la expresión de la cara, el movimiento de los ojos, el movimiento de las otras partes del cuerpo, y el tono de voz que manifiestan nuestros estados mentales cuando buscamos, tememos, rechazamos o evitamos algo. Por ello cuando oí repetidamente que las palabras se usaban en sus lugares apropiados, en varias frases, gradualmente aprendí a comprender a cuáles objetos se referían; y después de entrenar a mi boca para formar estos signos, los usé para expresar mis deseos (1.8.13).

John y yo después escribimos juntos un breve diálogo:

John: Él no puede *saber* que eso es lo que hizo. Ahora imagina que es lo que *probablemente* hizo, pero no lo *sabe*.

Papá: Pero, ¿no tiene razón cuando dice que quería algo, por ejemplo, leche, antes de que supiera la palabra correspondiente a leche?

John: ¿Cómo podía desear algo? Tendría que pensarlo en su interior, y con palabras.

Papá: Cuando Arthur [nuestro perro] ve que le preparo su comida, se acerca y mueve la cola. ¿No crees que quiere comer algo?

John: Sí, pero tiene su propio lenguaje.

Papá: ¿Cómo lo sabes?

John: Porque no movería la cola si no tuviera un lenguaje.

Papá: ¿Quieres decir que mover la cola es una especie de lenguaje mímico?

John: No, tiene que decirse que debe mover la cola. Debe tener un lenguaje para hacer eso.

Cuando John dijo esta última frase, pensé de inmediato en un pasaje de *De continentia*, de san Agustín: "De hecho hacemos muchas cosas con la boca cerrada, la lengua quieta, la voz reprimida; pero no hacemos nada con el cuerpo que no hayamos dicho de antemano con nuestro corazón" (2.3).[3]

Cuando estaba yo escribiendo en máquina este capítulo, decidí leer algunas partes de éste a John. Le pregunté si había pensado en estos temas recientemente. Había pasado un año y medio desde que habíamos escrito juntos los diálogos. John, a los once años de edad, había llegado a una edad en que es mucho más raro que los niños formulen preguntas filosóficas o hagan comentarios filosóficos.

—No mucho —me dijo. Se quedó pensando durante un rato y añadió—: ahora creo que los bebés pueden pensar.

—Bien —dije—, ¿crees que pueden hablarse a sí mismos antes de que puedan hablarnos?

—Sí —dijo John—, pero no recuerdan más tarde cómo lo hicieron. Uno no recuerda lo que era ser un bebé.

Aparentemente, la filosofía persiste, aunque menos obvia y menos insistentemente que antes. Si John ha reducido sus intereses para adaptarse a las expectativas del mundo adulto que lo rodea, es una lástima. Pero si sencillamente tiene otros intereses, eso es bastante natural. Hay más cosas en la vida que la filosofía.

[1] San Agustín, *Augustine: Earlier Writings*, traducción de J. H. S. Burleigh (Filadelfia, Westminster Press, 1953), p. 69.

[2] Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, p. 2.

[3] También véase *De trinitate*, 9.7.12, 15.11.20, de san Agustín.

ÍNDICE ANALÍTICO

A través del espejo: 40; véanse también *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass y Through the Looking-Glass*
Ad vitellionem paralipomena: 21
Acerca de los cielos: 117
Agustín, san: 11n, 29, 40, 123-124, 127-129, 132-133
Alhazen: 20
Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass: 16, 40n, 84n; véanse también *A través del espejo y Through the Looking-Glass*
analogías: 51, 113
angustia: 30, 110-112
"apariencia, ambigüedad de": 123
apariencia y realidad: 15-17, 79, 82-83
Aristóteles: 12, 25, 29, 32, 87, 116
asteísmo: 27-28
Augustine: Earlier Writings: 128n
Austin, John: 83n

Bacon, Roger: 20
Baum, L. Frank: 79, 102-104
Bear That Wasn't, The: 76, 78-79; véase también *Oso que no era, El Behaviorism:* 61n
Bettelheim, Bruno: 88, 107

"Can One Tell That He Is Awake by Pinching Himself?": 77n
"Capricho filosófico": 79-81, 85, 97
Carroll, Lewis: 16n, 40, 84,
Carter, William R.: 77n
Categorías: 25
categorías: 29
cielos: 115-117
Cogito, ergo sum: 38
Communication and Understanding: 10
conductismo: 61, 63-66
Confesiones: 29, 132
conocimiento: 42

Construction of Reality in the Child, The: 54n
Contra académicos: 11n
cosas: 27-29

Chesterton, Gilbert Keith: 90
"Children's Philosophies": 96n
Child's Conception of the World, The: 10, 45n, 54, 55n, 56n, 58-60, 62n, 64n, 66n, 70n, 71n, 96n, 117
Chisholm, Roderick: 80n

datos sensoriales: 15-16
De continentia: 133
De genesi ad literam: 40
De Magistro: 123-128
De trinitate: 133n
Descartes, René: 38, 39n, 41
deseos: 86-87
diálogos: 132-140
Dios: 45-47, 50
Discourse on Method: 39n
dolor: 30-31
dualismo: 61

"Elements of Eleatic Ontology": 78n
epistemología: 15, 43, 79, 93, 99
Essay Concerning Human Understanding, An: 81n
ética: 44-45
Ética nicomáquea: 87
fantasear: 56-58
fantasía: 88, 97-98
fatalismo: 48-49
Freud, Sigmund: 94, 106-107
Frog and Toad Together: 85-86
fuerza de voluntad: 86-87
fundamentalismo: 15, 79
Furth, Montgomery: 78n

Gearh, Peter T.: 60, 61n, 62

Growing Up with Philosophy: 10

Handbook of Child Psychology, A: 75n
Hodges, Michael: 77n
How Big Is a Foot?: 100-101

inducción, problema de: 14
infinito: 50-52, 91, 93
ingenuidad: 89-90, 95, 117, 120-121
Intellectual Growth in Young Children: 10, 24, 26n, 27n, 30n, 31n, 35, 36n, 41n, 82n
invención: 101, 104-105
Isaacs, Susan: 24, 30n, 31n, 35, 82

James, William: 61-62
Journal of the History of Philosophy: 78n
juego conceptual: 23-24, 33-34

Kantor, Jay: 77n
Kepler, Johannes: 21

Lewis, Clive Staples: 50
Lobel, Arnold: 85, 86n
Locke, John: 81
Logic and Knowledge: 46n
lógica: 25-26
"lógica libre": 47
"lógica modal": 26
"Loose and Popular and the Strict and Philosophical Senses of Identity, The": 80n
lugar: 30-31, 33-34, 71-72

mal: 50
Malcolm, Norman: 41n
Many Moons: 81-83, 93
"Medieval Theory of Vision, A": 21n
Meditaciones: 38
Meditations on First Philosophy: 38n
Mental Acts: 60, 61n

"Mental Development of the Child. The": 96n
mentir: 57-58
metafísica: 12
metafísica: 26, 79, 93, 99
Metaphilosophy: 10
Metaphysics: 10
Milne, Alan Alexander: 23, 83
modelos: 92-93
Modus ponens: 47
Modus tollens: 47
"Moon looks no bigger than a sixpence, The": 83n
Morris the Moose: 98-100
muerte: 18, 27, 28, 30, 52, 111-112
mundo, principio del: 35-36
Myller, Rolf: 100n

Nelson, John O.: 77
"Nelson on Dreaming a Pain": 77n
nombres: 23-24, 46-47
no ser: 27-28, 78-79

objeto material: 27
"Of Ideas of Identity and Diversity": 81n
"Ontogenia recapitula la filogenia": 93-96
Origins of Intelligence in Children, The: 54n
Oso que no era, El: 78; véase también *Bear That Wasn't, The*
Owen, Gwilym Ellis Lane: 25n
Ozma of Oz: 102-104, 105n, 106n, 107

Pablo, San: 87
padres: 35, 110-111
palabras, significado de las: 54, 84-85,117-119,122-133
Paradigma: 101
Parménides: 47, 78
película, la vida como una: 48-49
pensamiento, concepto del niño del: 59-61,64-66, 70-71
pensamiento, experimentos del (*Gedankenexperiment*): 97-98, 100, 103, 105
percepción: 14-16

Perception and Personal Identity: 80n
perplejidad: 12-14, 17, 21, 23, 44, 73-74, 108, 123-124
Philosophical Investigations: 12n, 84-85, 132
Philosophical Studies: 77n
Philosophiesches Jahrbuch: 120n
"Philosophy of Logic Atomism, The": 46n
Piaget, Jean: 45, 47, 56-75, 90, 96n, 117-118
"Pinching and Dreaming": 77n
Platón: 25, 32, 43, 60, 101
Play, Dreams and Imitation in Childhood: 54n
primitivo, hombre: 88-89
Principios de la Psicología, Los: 61-62; véase también *Principles of Psychology, The*
Principles of Mathematics: 102n
Principles of Psychology, The: 62n; véase también *Principios de la Psicología, Los*
Problems of Philosophy, The: 12n, 37
"Proof in the Peri Ideon, A": 25n propósito: 32-33

Quine, Willard van Orman: 66

reemplazar: 80, 114
República, La: 43
Rosencrantz and Guildenstern Are Dead: 27-28
Russell, Bertrand: 12, 37, 41, 46, 102

seguridad: 111-112
Sense and Sensibilia: 83n
ser: 78-79, 113-114
Sexta Meditación: 39
Shakespeare, William: 27
Six Psychological Studies: 96n
socialización: 55, 95
Sócrates: 120
Spaemann, Robert: 120-121
Stoppard, Tom: 27-28n
Studies in Perception: 21n
Studies In Plato's "Metaphysics": 25n

sueños: 11-12, 37-41, 67-74, 76-79

Tashlin, Frank: 76n, 78
taxonomía: 99-100
técnicas para tratar los problemas filosóficos: 108-109
"Teeteto": 43n, 60
teoría de identidad: 61-63
términos relativos: 24-25
Teseo, barco de: 80, 114
Thinking: 10
Through the Looking-Glass: 84; véanse también *A través del espejo y Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*
Thurber, James: 81, 93
"todo": 102
Trabajos de amor perdidos, Los: 27

universo: 35, 50-52
Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales, The: 88-92, 94, 97, 106
utilitarismo: 44-45

validez: 39
vida: 17-18, 48; libro de la: 48, 54
visión: 19-21

Watson, John B.: 61
Winnie-the-Pooh: 23, 83
Wiseman, B.: 98
Wittgenstein, Ludwig: 12, 84-85, 132
Wonderful Wizard of Oz, The: 79

ÍNDICE GENERAL

Prefacio

I. La perplejidad
II. El juego
III. El razonamiento
IV. Piaget
V. Los cuentos
VI. La fantasía
VII. La angustia
VIII. La ingenuidad
IX. Diálogos

Índice analítico

A menudo los niños se preguntan cómo podemos estar seguros de que no todo lo que vivimos es un sueño. Más que una curiosidad pueril, esta interrogante demuestra la perplejidad y la admiración ante las cosas más comunes de la vida, que —según Bertrand Russell— son propias de un pensamiento depuradamente filosófico. Al mismo tiempo, tales meditaciones reflejan un razonamiento tan agudo como el del propio Descartes, quien, ante la falta de "indicios concluyentes con los que se pueda distinguir la vigilia del sueño", demostró un asombro tal, que casi no podía convencerse de que estaba despierto.

En esta obra, Gareth B. Matthews afirma que los niños abordan de manera completamente natural los principales problemas filosóficos y que lo hacen con claridad y orden. Así, a través de una serie de ejemplos —tan intrigantes como enternecedores— prueba que la capacidad de abstracción forma parte de la mente infantil. Además, invita a quienes aman a los niños a estimular su fantasía y pensamiento filosófico mediante una literatura acorde con su intelecto y sensibilidad: *El mago de Oz, El oso que no lo era* o *A través del espejo*. En conjunto, estas páginas constituyen un alegato conmovedor y polémico en favor de los pequeños, a quienes el autor defiende de aquellos "mayores" que prefieren desdeñarlos y apartarlos de los territorios del saber.

Gareth B. Matthews (Buenos Aires, 1929-Massachusetts, 2011) fue un especialista en filosofía antigua, medieval y religiosa, y en pensadores como Platón, Aristóteles y san Agustín. Además fue pionero en el estudio del pensamiento filosófico en los niños, que lo llevó a realizar investigaciones en países como Austria, China, Israel, Alemania y Japón.

www.fondodeculturaeconomica.com

Índice

Prefacio	7
I. La perplejidad	10
II. El juego	20
III. El razonamiento	31
IV. Piaget	44
V. Los cuentos	60
VI. La fantasía	70
VII. La angustia	85
VIII. La ingenuidad	92
IX. Diálogos	99
Índice analítico	110