

La advertencia de la distinción sentido/referencia y la resolución creativa de problemas

TERESA BEJARANO
(Universidad de Sevilla)

La capacidad de resolución creativa de problemas se originaría a partir de otra capacidad exclusivamente humana, la de distinguir entre el sentido, que apunta a una realidad completa pero no la recoge sino parcialmente, y la referencia o realidad en cuestión. Y aunque el pleno lenguaje humano, es decir, el lenguaje predicativo, y capaz, pues, de enseñanza y mentira propiamente dichas, también tendría ese mismo origen, sin embargo, la diferencia de planos —interpersonal para el lenguaje, e intrapersonal para la creatividad— en que en uno y otro caso el factor originante opera, bastará para dar cuenta de la mayor dificultad de la tarea de resolución creativa frente a la tarea lingüística. Esta es la propuesta que intentamos defender en el presente trabajo. En la primera parte, tras rechazar (en un apartado —el 1.1— que, aunque necesario, es ajeno al resto) otras propuestas sobre la resolución creativa, pasamos a reconocer (en 1.2) todo lo que debemos a Wertheimer, a hacer ver (en 1.3) cómo el factor originante que hemos propuesto es justo el concepto central de uno de los campos actualmente más interesantes de los estudios cognitivos, y, por último, a aportar (en 1.4) en favor de nuestro análisis de la creatividad algún apoyo que intenta dejar atrás el estilo anecdótico e introspectivo de Wertheimer. Es sólo en la segunda parte, pues, donde nos acercamos de algún modo a la pregunta que ha impulsado en último término nuestro trabajo, a saber, la de buscar cuáles podrían ser las relaciones de dependencia y derivación de las capacidades psíquicas exclusivamente humanas unas con otras, y cómo se esbozaría en consecuencia una explicación unitaria de la constitución humana: en concreto se propone cuáles serían las relaciones que se dan entre la creatividad, el pleno lenguaje, y la conciencia

que el sujeto tiene del otro, relaciones tanto (en 2.1) de semejanza, en cuanto las tres capacidades derivarían de un mismo factor, como (en 2.2) de diferencia.

Primera parte

1.1. Uno de los marcos más prometedores para estudiar la creatividad es el de la resolución de problemas. En que ello es así hay desde hace tiempo cierto grado de acuerdo. Pero ¿qué es exactamente una resolución creativa de problemas? Vamos aquí a empezar considerando un problema de poco rango, y después iremos subiendo poco a poco, para intentar captar dónde y por qué se produce el paso a algo que espontáneamente llamaríamos creatividad.

Como nuestro punto de partida aún no creativo, vamos a escoger la famosa hazaña del chimpancé de Köhler: Quiere alcanzar un plátano que está demasiado alto, se queda sin saber qué hacer, y de pronto lleva una gran caja de madera hasta que queda justo debajo del plátano, y trepa. ¿Cuál es mi justificación para decidir así de rotundamente el carácter no creativo de esa resolución de problemas? ¿No es demasiado dictatorial esa decisión, máxime cuando lo que estamos buscando, y, por tanto, desconocemos, es qué convierte en creativa a una resolución de problema? Hay un hecho, y es que los chimpancés mantienen hoy el mismo modo de vida que hace millones de años; eso nos autoriza a admitir, como hipótesis de trabajo al menos, la idea de que en ellos no hay creatividad.

¿Qué podemos ir añadiendo al nivel ejemplificado por la observación de Köhler? Un primer candidato es «una formulación previa del plan, o, dicho de otro modo, una heurística puramente mental y anticipatoria de la acción».

Este factor es primado en varios autores —DiLisi, 1987¹; Parker y Milbrath, 1993², p. 315, o Wynn, 1993³, p. 400—, que se basan en la dicotomía ‘plan-en-acción/plan previo o representacional’. Pero ¿es verdad que lo del chimpancé aquel carecería de formulación anticipatoria o plan representacional, y que sería determinado por un *feed-back* continuo, por un *feed-back*

¹ DiLisi, Richard: «A cognitive-developmental model of planning», en *Blueprints for Thinking*, ed. S. Freidman *et al.*, Cambridge University Press, 1987, pp. 79-109.

² Parker, S. T., y Milbrath, C.: «Intelligence, language and culture as adaptations for planning», en *Tools, Language and Cognition in Human Evolution*, ed. K. R. Gibson y T. Ingold, Cambridge University Press, 1993, pp. 314-333. En ese trabajo, al ‘plan-en-acción’ se lo hace derivar del TOTE de Miller, Galanter y Pribram, 1960, lo cual muestra una vez más lo que Rivière, A., *Objetos con mente*, Alianza, Madrid, 1991, llama ‘ambigüedad de la noción de TOTE’. El ‘plan representacional y anticipatorio’, por su parte, es vinculado, como no podía menos de ser, a la obra del Newell y Simon (y autores agregados como Zytkow).

³ Wynn, Th.: «Layers of thinking in tool behavior», en *Tools, Language and Cognition in Human Evolution*, ed. Gibson, K. R., y T. Ingold, CUP, 1993, pp. 389-406.

de cada paso y no sólo de la meta?; ¿es verdad que aquello se reduciría sólo a 'ensayo y error', nombre éste, por cierto, que es el que Wynn, acabando, diría yo, con los subterfugios de la terminología antes mencionada, da a lo que Parker llama 'plan-en-acción'? Yo creo, por el contrario, que en la hazaña del chimpancé había un verdadero 'plan representacional y anticipatorio'. Piénsese que si el 'ensayo y error' fuera la única clase de 'conducta dirigida hacia meta' posible para los animales, entonces la capacidad de exploración gratuita que muestran los mamíferos sería un derroche absurdo. Si hoy en día, sin coacción alguna ya del paradigma conductista, se sigue sin embargo intentando con frecuencia negar a cualquier acción animal la planificación previa, ello es sin duda porque se ha vinculado esta planificación con el 'conocimiento declarativo' (Anderson, 1980) y comunicable, y por tanto con el lenguaje. Pero, según lo que respecto a la conducta exploratoria dijimos antes, me parece que, lejos de ser necesaria esa vinculación, los animales, los mamíferos al menos ⁴, tendrían la capacidad de planear sus acciones: El chimpancé de Köhler empujaba la caja porque ya antes de empezar a hacerlo tenía pensado lo de trepar.

La planificación previa no sería, pues, el factor responsable de que el proceso de resolución de problemas dé el salto a la creatividad. ¿Y el lenguaje? No estamos haciéndonos la pregunta de si el lenguaje es indispensable para la planificación previa: esa pregunta ya la hemos contestado negativamente. Lo que ahora nos interesa es si añadiendo lenguaje a la planificación previa de nivel no creativo obtendríamos creatividad. Y ante eso hemos de hacer precisiones. En este trabajo, lo que propondremos es precisamente que la creatividad se origina a partir de lo mismo que está en la base del pleno lenguaje. Ahora bien, eso no tiene nada que ver con la idea, a mi parecer incorrecta, de que la verbalización de metas, datos y procedimientos alteraría

⁴ Epstein, en Runco, M. A., y Albert, R. S., eds. *Theories of creativity*, Sage, London, 1990, pp. 120-137, describe cómo ha logrado que palomas realicen una 'síntesis nueva' aparentemente análoga a la del chimpancé de Köhler. El autor dedicó muchas sesiones de entrenamiento a que las palomas aprendieran tres cosas cada una de ellas por separado —a empujar una caja hacia un círculo pintado en el suelo, a subirse a una caja fijada al suelo y picotear un plátano suspendido sobre la caja, y a no saltar ni volar hacia el plátano—, pero no les había nunca enseñado a empujar la caja hasta ponerla debajo del plátano, y sin embargo eso es lo que hicieron las palomas rápida y eficientemente. Epstein, conductista, intenta explicar esos éxitos sin recurrir a lo que diríamos un plan representacional. «¿Por qué empujaron la caja en la dirección del plátano? Se puede sugerir que los empujes direccionales se imponen a los no direccionales porque el ave está inclinada tanto a empujar como a orientarse hacia el plátano» (pp. 124-125). A los chimpancés yo les concedo decididamente la planificación previa. En el caso de la paloma, con su pequeño cerebro, cabrían dos alternativas, una de las cuales sería, claro, la de Epstein. Para la otra, en cambio, habría habido planificación en las palomas, y donde se notaría la pobreza cerebral es en lo largo y penoso del entrenamiento necesario para grabar cada uno de los puntos enseñados. Pero, dejando la cuestión de las palomas, lo que nos interesa es afirmar que los mamíferos que muestran conducta exploratoria gratuita tienen que poseer capacidad de planificación.

la naturaleza del proceso de resolución de problema. Está, por supuesto, fuera de duda el que la vigencia de un objetivo no inmediato puede prolongarse y fortalecerse si éste es explicitado en el habla externa o interna (recuérdense las propuestas de Luria sobre el área prefrontal, el mantenimiento de objetivos y el lenguaje interior), y también parece muy verosímil el que los elementos, datos o procedimientos, de un problema ganarán fijeza y disponibilidad si son verbalizados. Pero la cualidad creativa misma, si es que eso existe (de momento sólo hay nuestra opción por ponernos a buscarla), tendría que alterar y no meramente potenciar el esquema mismo del proceso.

Tras haber rechazado tanto a la planificación previa como a la verbalización de los elementos del problema como factores responsables de la especificidad de los procesos creativos, vamos ahora a examinar a un nuevo candidato que más o menos encontramos esbozado en Reynolds, 1993 ⁵. «La habilidad para construir 'polilitos' (polilitos=compuesto de elementos que puede girarse a través de todas las dimensiones del espacio sin deshacerse, es decir, que se mantiene unido gracias a junturas entre sus elementos, y no meramente por la gravedad), y, por tanto, la habilidad para construir las junturas, es ya algo exclusivamente humano, algo que no aparece en los monos» (p. 421). Esta idea, a pesar de que ya supone una precisión si la comparamos con Reynolds, 1983 ⁶, o también con el último, de los cuatro 'principios de producción de herramientas' de Oswalt ⁷ —el principio de combinación, único exclusivamente humano—, o con la larga y difusa tradición acerca de la 'articulación', cuyos argumentos etimológicos ofrece García Calvo, 1975 ⁸, a pesar de todo ello, podría, pienso, mejorarse. Lo característico de la juntura sería que, al menos uno de los dos elementos habría tenido que ser objeto de un proceso independiente, es decir, de una transformación cuyo resultado, si bien servirá más adelante como punto de partida para la meta constituida por la juntura, sin embargo, ha de ser conseguido con independencia respecto a esa ulterior meta. Para comparar, recordemos cómo era el paso intermedio en el proceso que Köhler describió (proceso que según Reynolds estaría basado en la técnica del mero 'polipodo' o conjunto que se mantiene unido sólo gracias a la gravedad): la caja ha de ser sometida a un cambio hasta que se consiga la submeta que consiste en que quede bajo el plátano. Pero ese cambio —cambio de localización— del elemento se hace centrando la aten-

⁵ Reynolds, P. C., «The complementation theory of language and tool use», en Gibson, K. R., y T. Ingold, eds., *Tools, Language and Cognition in Human Evolution*, CUP, 1993, pp. 407-428.

⁶ Reynolds, P. C., «Ape Construction and Linguistic Structure», en Grolier, E., ed., *Glossogenetics. The origin and evolution of language*. Harwood Academic Publishers, 1983, véanse pp. 186-197.

⁷ Oswalt, W. H., *An Anthropological Analysis of Food-Getting Technology*, Nueva York, John Wiley, 1976.

⁸ García Calvo, A., *Del ritmo del lenguaje*, 1975, La gaya ciencia, Barcelona, 1975. Véanse pp. 11-17.

ción en la meta última, mirando al plátano y no a aquello que está sufriendo el proceso del cambio. Por el contrario, en el polilito las operaciones que hay que hacer en uno de los elementos para que después encaje en el otro exigen que la atención se centre en el elemento que ha de ser transformado; habrá así para el sujeto mucho más peligro de 'perder el hilo', o sea, de que, una vez alcanzada la submeta, se dé por finalizado el trabajo. Es después de estas puntualizaciones como adquirirá todo su merecido realce la segunda de las propuestas presentadas en Reynolds, 1993, y que no aparecía en el trabajo de 1983, a saber, la de que «la esencia de la actividad técnica humana es anticipación de la acción de la otra persona y ejecución de una acción complementaria con aquélla» (p. 412). En efecto, el peligro que hemos subrayado de 'perder el hilo', la dificultad, en suma, de la tarea 'polilítica', exige, desde una perspectiva que fue vigotskiana y que hoy es patrimonio casi común, que esa tarea en su origen apareciera a un nivel interpersonal: quien se encarga de conseguir la submeta podrá concentrarse en ella sin peligro si el paso final hacia la meta última queda bajo la responsabilidad del otro colaborador (en Rogoff⁹ se muestra que la 'participación guiada' de los niños toma muchas veces esa forma). ¿Qué pensamos del añadido de Reynolds a las conocidas hazañas de los chimpancés? Ahí se estaría apuntando a algo muy importante y que, como él pretende, sería, actualmente al menos, exclusivo del ser humano. Incluso se me ocurre pensar que ésa sería la situación que hizo necesaria la comunicación conativa (o sea, de petición o llamada) con discriminación de referente: Si antes el contexto sin más bastaba para dejar claro cuál era el individuo, o cosa, que era objeto de una llamada, o petición, ahora en cambio, con la interacción en la tarea polilítica puede darse el caso de que en medio de diversos objetos apetecibles o diversos individuos sólo uno —el colaborador en la tarea, y la pieza que ha de ser juntada— sea el referente adecuado de la comunicación conativa. Pero, sin embargo, y a pesar de todos los méritos que hemos concedido a la propuesta de Reynolds, no creo que la mera producción polilítica tenga que ser un proceso creativo (en la sugerencia con la que hemos relacionado la tarea polilítica con rasgos del lenguaje humano, ya se descubriría que no poníamos el polilito como adquisición sincrónica con la del pleno lenguaje, sino sólo con la de un estadio afín al holofrástico, es decir, todavía sólo conativo —sólo peticiones y llamadas—, pero ya con discriminación de referente, o lo que es lo mismo, con semántica).

Pensemos cuándo diríamos de buena gana que ha sido creativo un carpintero o un aficionado al bricolage (y escojo estos ejemplos para dejar bien claro que no es el carácter manual de la tarea polilítica lo que sería obstáculo para su creatividad). Creo que nadie llamaría creativa a la tarea de dar forma a una pieza para que encaje en otra. Pero todo puede ser muy diferente si en

⁹ Rogoff, B., *Apprenticeship in thinking*, Oxford, U.P., 1990.

esa tarea surgiera, p. e., el obstáculo de que a la hora de hacer la última balda de la estantería ya no hay suficiente madera para hacerla de la longitud que tienen las demás. Habrá que renunciar a la estantería de cuatro baldas, parece... Pero no. Puesto que la distancia entre baldas es modificable, podemos dejar como paredilla vertical la pieza que es demasiado corta para balda, y adaptar como balda final la larga tabla que antes destinábamos a paredilla. En definitiva, las piezas con las que se contaba cuando parecía que la tarea iba a fracasar son justo las piezas que después se emplearán; pero en cambio las descripciones bajo las cuales se pensaba a cada pieza han cambiado. Eso sí sería ya un proceso creativo; no pasará a la historia de los descubrimientos, pero para ese sujeto en ese momento el alcanzar la solución exigió justo lo que nosotros estamos queriendo estudiar, la capacidad creativa, sea ésta lo que resulte ser.

1.2. Antes de dar ningún paso hacia nuestra propuesta, conviene ahora que atendamos a uno de los ejemplos, todos perfectamente escogidos, que dio Wertheimer ¹⁰ de 'pensamiento productivo': el descubrimiento del área del círculo. Se contaba con procedimientos para calcular el área del cuadrado y de las figuras a éste asimilables —paralelogramos, triángulos, y la gama entera de polígonos regulares—. Pero esos procedimientos, ¿cómo aplicarlos al círculo? Ningún vértice, ningún lado, donde el procedimiento pueda hacer pie. El círculo visto de ese modo, con su perímetro como perfecta y continuamente fluido en su redondez, provoca claramente el fracaso. Hay que transformar el círculo, pero sin que deje de ser él mismo, que es el único objeto del problema. El círculo como polígono de infinitos lados sigue siendo justo aquello que debe ser, pero ahora es ya algo cuya área puede calcularse por un bien conocido procedimiento.

La idea de la transformación, y también la alusión, implícita pero indiscutible, a la dicotomía fregeana sentido/referencia están ya en el artículo de Wertheimer ¹¹, aunque desgraciadamente allí el marco escogido —el descu-

¹⁰ Wertheimer, M., «Los procesos deductivos en el pensamiento productivo», en Piaget, J., *et alii*, *Investigaciones sobre lógica y psicología*, Alianza, 1977, pp. 227-246 (Original alemán, 1920).

¹¹ La dicotomía fregeana sentido/referencia late claramente en los párrafos más cruciales. Ya en la introducción (p. 228), Wertheimer opone «tautología (o simple comprobación clasificatoria)» al «avance cognoscitivo», es decir, los mismos elementos que proporcionaban a Frege su primer puzzle, y por tanto los mismos que constituyeron el lugar de origen de la noción de sentido o *Sinn*. Pero en p. 232, mucho más claramente, Wertheimer exige «que se distinga rigurosamente qué se entiende por Cayo. ¿Me refiero con este nombre al 'objeto' en el que necesariamente se hallan contenidas todas las características, conocidas o desconocidas, que le competen, más allá de todo saber fortuito (y psicológico, como replicará alguien inmediatamente)? ¿O bien me refiero estrictamente a sus características conocidas y directamente determinables, es decir, lo que ha sido efectivamente sentados en la premisa menor? (aquí sólo daremos breves indicaciones sobre la relación que esta distinción guarda con recientes investigaciones sobre el

brimiento sería un tipo 'productivo', es decir, creativo, de silogismo— oscurece las buenas intuiciones. Explico esa lamentable consecuencia: Al ser el silogismo una unidad, sólo tiene sentido hablar de él cuando ya está planeado, con sus tres proposiciones y sus tres términos, pero al principio no se tenía más que la meta (la pregunta 'S ? P' en la terminología de Wertheimer), y el S como Sc1, y condenado, por tanto, a fracasar, al no aparecer todavía como susceptible el procedimiento de cálculo de área (es decir, al no aparecer como Sc2, y al no manifestarse en él todavía el predicado M que pertenece a la referencia de S, al S en sí mismo al margen de como sea pensado). Pero por encima y más allá de ese lamentable y confundente marco, hay en Wertheimer una lúcida orientación que aquí queremos prolongar y confirmar.

Pero antes de pasar adelante, atendamos a otro problema matemático que, éste ya, no haya sido tratado por Wertheimer, y describamos el proceso de quien, sin antes nunca haber visto ese tipo de problemas, descubre la solución. Si un estante contiene el doble de libros que otro, y entre los dos suman 36 libros, ¿cuántos hay en cada uno? Habría que dividir el total de libros, pero no se puede, porque los dos estantes son desiguales. Para poder aplicar el procedimiento de la división, tendríamos que hacerlos iguales, pero respetando lo que son en el problema. Y eso es lo que se consigue. Un estante doble y otro sencillo pueden ser vistos como un número de conjuntos iguales si en vez de considerar al grande como el elemento grande, y, por tanto, muy diferente al otro, atendemos a que por su número de libros es equivalente a dos estantes pequeños. De nuevo aquí encontramos a la vez el respeto de la referencia y la transformación del sentido —una transformación del sentido que logra que por fin se pueda aplicar el procedimiento general que ya desde antes se tiene automatizado—. Y para salir de lo matemático, recordemos el

significado)». Como se ve, tenemos ahí, por un lado, la referencia —Bedeutung—, cuyo conocimiento, dice Frege, es inagotable, y, por otro lado, el sentido, o sea, el particular modo como la referencia se presenta. (El que en Frege, lo mismo que en Wertheimer, el sentido no pueda reducirse a justo los rasgos explicitados en el término queda claro cuando habla del sentido de «Aristóteles»: en ese ejemplo, con su espesor real y con la opacidad propia de los nombres propios, no puede ya ni intentarse la interpretación que cabía ante «la intersección de la bisectriz del ángulo A y la bisectriz del ángulo B»). Por eso, es imposible entender el sentido fregeano de una forma ajena a la subjetividad, y ello por mucho que a Frege le horrorice el psicologismo e intente confinar toda subjetividad en la representación *Vorstellung*. Y por último, en p. 233; podemos ver casi una paráfrasis del primer puzzle de Frege: «Si S "contiene" ya todo cuanto pueda competérle, no es, naturalmente, posible progreso alguno hacia un conocimiento "nuevo" en el estricto sentido de la palabra.»

En cuanto a la transformación, o sea, en cuanto a lo que hemos llamado sustitución de un sentido por otro más adecuado de la misma referencia, lo tomamos literalmente de Wertheimer: «¿Qué paso se ha dado desde Sc1, a través del insignificante Sc2, hasta c3? Este último, que ahora se ve en S, transforma totalmente el anterior concepto de S. (...) En tales procesos se transforma, se corrige y llega más al fondo el conocimiento que tenemos acerca de algo» (pp. 236, 238). Y en definitiva, en ese trabajo de 1920 hallamos la definición del problema creativo: «¿Cómo debo modificar y transformar mi anterior concepto de S a la luz del objetivo perseguido?» (p. 244).

descubrimiento de la etiología de la fiebre puerperal. El procedimiento ancestral para esos casos era preguntarse qué han comido, qué han hecho, con quién han estado los que cayeron enfermos, qué rasgo, en definitiva, los podía diferenciar de los sanos. Y Semmelweis tenía saltándole a los ojos un dato: De los dos pabellones de maternidad de Viena, uno presentaba muchísimos más casos que el otro. ¿Estaba ya con eso conseguida la solución? La intensificación del mal tenía su causa en el pabellón maldito. Pero de ese pabellón se podían enumerar tantos rasgos propios, eran los conocimientos sobre él un amasijo tan inacabable, que el desánimo parecía inevitable: ¿cómo ir atendiendo a cada rasgo, si ya son tantos los listados, y pueden llegar a ser indefinidamente más? Semmelweis, sin embargo, se sobrepuso a esa impresión, y decidió buscar algo que estuviera en contacto con las parturientas: El pabellón maldito pasó a ser para Semmelweis el pabellón donde a éstas las reconocen los estudiantes y no las comadronas. Pero con ello se ha vuelto a caer en otro amasijo que, aunque de menor escala, es también desalentador —¿manos más grandes?, ¿más impacto emocional en la mujer reconocida?, ¿abundancia de lentes con su brillo a lo peor perjudicial?, ¿mayor número de extranjeros?, ¿aliento diferente debido a distinto desayuno?...—. Y de nuevo aquí Semmelweis se niega a resignarse ¹²: Tiene que ser algo que conecte con enfermedad y mal. Y así, por fin, el pabellón maldito se le perfila como el pabellón donde las manos que reconocen a las parturientas vienen de hacer autopsias. Lo que se transforma consiste en muchas ocasiones —esta vez se ve ello muy bien—, no tanto en un sentido determinado, como más bien en un amasijo informe de sentidos, en una lista inacabable de candidatos que optan a ser el adecuado, aquél frente al cual el procedimiento de siempre tendrá por fin éxito. Pero siempre lo que hace posibles y legítimas las transformaciones es el hecho de que el sentido, o amasijo de sentidos, inadecuado del inicio apunta a la misma referencia a la que pertenece el sentido que después se descubre como el adecuado.

Pero dejémonos ya de nuevas repeticiones. Interesa ver que, para que se empiece a buscar ese sentido nuevo que lleve al éxito, un requisito previo necesario ha de ser la desconfianza respecto al anterior sentido bajo el que apuntábamos a la referencia. Tal desconfianza será ni más ni menos que la advertencia de que cuando pensamos una cosa, sólo tenemos un pensamiento —siempre parcial y muchas veces incorrecto— de lo que es la realidad en sí de esa cosa.

1.3. Como se ve, la prolongación que de las orientaciones de Wertheimer aquí hemos empezado a esbozar pone el núcleo originario, o requisito crucial, de los procesos creativos en una capacidad que cada vez está siendo

¹² «Se niega a resignarse»: esa concesión a la retórica era inevitable tras leer a Céline, L. F., *Semmelweis*, Alianza, 1968, pp. 76, 79, 102.

más subrayada en los estudios cognitivos. Recordemos la 'metarrepresentación' de Pylyshyn ¹³, la 'intencionalidad recursiva' de Dennett ¹⁴, la distinción apariencia / realidad de Flavell ¹⁵, los estudios acerca de la tardía comprensión de la 'falsa creencia' por el niño, o el énfasis de D. Kuhn en que el síntoma más fiable de madurez cognitiva en un adolescente es la desconfianza, la 'puesta entre paréntesis', de la explicación que primero y espontáneamente se le ocurra ¹⁶.

Entre todo ese aparecer y vuelta a aparecer de la misma idea son ante todos los estudios acerca de la 'falsa creencia' ¹⁷ los que representan un núcleo sólido y sistemático de datos, que constituye tanto la columna vertebral de la llamada 'teoría' (que el sujeto tiene) de la mente (ajena y propia), como también —me aventuro a manifestar mi convicción— aquel punto donde de un modo más claro la psicología converge con las ambiciones de siempre de la antropología filosófica.

Está, en efecto, comprobado que el niño por debajo de los cuatro años y medio no es capaz de inferir o de recordar una creencia diferente a lo que so-

¹³ Pylyshyn, Z., «When is attribution of beliefs justified?». *The Behavioral and Brain Sciences*, 1978, 1, pp. 592-593. Este autor habla de la «habilidad para representar la relación representacional misma», o sea, de una «capacidad recursiva», que en ese sentido sería análoga a la de 'metalenguaje', o lenguaje acerca del lenguaje. Ese número de 1978 de *BBS*, que representó también el lanzamiento de la acuñación 'teoría de la mente' para designar la teoría que el sujeto tiene de la mente ajena, marca, pues, el inicio de la trayectoria de la noción de 'metarrepresentación' o 'metacreencia', o al menos, de su trayectoria reciente y dentro del marco cognitivista (pues fuera de ese marco la historia se remonta mucho más atrás —en Earle, W. J., «Thoughts and Beliefs», *Diálogos*, 50, 1987, pp. 135-143, se ve cómo surgió la noción a partir de otras tradiciones, y bajo el término 'superación del egocentrismo adoxástico'—).

¹⁴ Dennett, D. C., *The Intentional Stance*, MIT Press, 1987, y también obras anteriores del mismo autor, distinguen lo que es «un "sistema intencional de segundo grado", que es capaz de creencias acerca de creencias». En realidad, los grados pueden ir ascendiendo en recursividad indefinida; pero la frontera interesante es la que separa el grado uno, propio de los animales (Dennett en su estilo 'instrumentalista' decía sólo que «es provechoso, con vistas a explicar su conducta, tratar a los animales como sistemas intencionales capaces de estados mentales de primer orden), del grado segundo, posiblemente exclusivo del ser humano.

¹⁵ Flavell, J. H.; Flavell, E. R., y Green, F. L., «Development of the appearance-reality distinction», *Cognitive Psychology*, 15, 1983, pp. 95-120; y 1989, «Transitional period in the development of the appearance-reality», *International Journal of Behavioral Development*, 12, pp. 509-526. Allí se muestra que los niños de tres años no comprenden que su percepción visual les engañe: Eso es la consecuencia de que tampoco comprenderían la naturaleza representacional de su percepción, o dicho de otro modo, no distinguirían la diferencia entre su percepción de la cosa y la cosa misma.

¹⁶ Kuhn, Deanne, «Education for thinking», en Schwebel, M., et alii, eds. *Promoting Cognitive Growth over the life-span*, Hillsdale, LEA, 1990, véase sobre todo p. 36.

¹⁷ Los estudios sobre la 'falsa creencia' irrumpen a finales de los ochenta: Astington, J.; Olson, D., y Harris, P., eds. *Developing theories of mind*, Cambridge UP, 1988. Después, dos libros de autor único: Wellman, H. U., *The child's theory of mind*, MIT, 1990, y Perner, J., *Understanding the Representational Mind*, MIT, 1991, este último quizá la obra de mayor calado sobre el tema.

bre la misma cosa él cree en ese momento. Alcanza, eso sí, a darse cuenta de lo que el otro puede ver o no ver (el egocentrismo de Piaget, enfocado espacialmente, escatimaba demasiado las capacidades del niño), pero ese darse cuenta de que el otro no ve la colocación en un nuevo sitio de una canica, p. e., no le sirve para más tarde inferir que ese otro mantendrá la falsa creencia de que la canica permanece en el primer sitio. E igualmente ese niño olvidará una creencia suya en cuanto sea desmentida por una percepción ulterior y deje, por tanto, de ser funcional biológicamente o, por así decirlo, funcional en primera instancia: sólo si, cuando aún estaba para él vigente, la comunicó —éste es el caso del experimento de Mitchell, 1993¹⁸—, sólo entonces la recordará. Es decir, para el niño de esa edad se cumple la ‘multiplicidad de sucesivas versiones’ que la teoría de la conciencia de Dennett, 1991¹⁹, postula para la representación de un único momento, pero no sólo como se cumple en los adultos, no sólo, pues, para el lapso mínimo de tiempo propio de los efectos visuales argüidos por Dennett, sino para lapsos mayores también (esa diferencia entre adulto y niño se debe seguramente al uso adulto del lenguaje interior, o lenguaje para uno mismo).

Es completamente normal que sea la creencia equivocada a los ojos del sujeto aquélla que sirve para comprobar si hay o no en ese sujeto conciencia de los pensamientos en cuanto tales. En efecto, igual que uno no ve las gafas que lleva a menos que esas gafas estén sucias, del mismo modo sólo la creencia que uno juzga equivocada aparece ya en principio como creencia y no como la realidad misma. Y podemos también recordar que fue ante ejemplos como ‘Los antiguos creían que el Sol giraba alrededor de la Tierra’ cuando Frege acudió al ‘pensamiento’ para que fuera la referencia de algunas oraciones —en concreto, de la subordinada completiva de los que después se llamarían contextos actitudinales.

Aunque, para no alargar excesivamente estas páginas, no he querido sino aludir a las otras apariciones recientes de la noción de metarrepresentación, hay algo en que sí es obligado que nos detengamos. Lo importante, lo crucial y exclusivamente humano no es que haya una referencia —una causa distal— para cualquier representación, sino que el sistema representacional advierta que su conocimiento de esa referencia es, y seguirá forzosamente siéndolo, incompleto. De ahí que a mi parecer el empleo de la dicotomía fregeana por la ‘semántica causal’ estaría desaprovechando las posibilidades que para una indagación antropológica encierra esa dicotomía. El que ‘cualquier sistema representacional representa siempre de un determinado modo el objeto que representa’ es tan verdadero cuando se afirma del ser humano como de un animal (lo de una fotografía es cuestión aparte, porque por ella misma no re-

¹⁸ Mitchell, P., «Realidad y representación del mundo: ¿Una distinción innata?», *Mundo científico*, núm. 131, vol. 13, 1993, pp. 82-83.

¹⁹ Dennett, D., *Consciousness Explained*, Little Brown, 1991.

presenta un objeto, que es lo que representan los cerebros, sino sólo una determinada vista del objeto); pero por eso —por darse también entre los animales— no es interesante para la cuestión de qué es lo que distingue al ser humano ²⁰.

1.4. Puesto que para presentar, no digo ya para probar, una propuesta, no basta con aducir que maneja una idea importante y actual, intentaremos ahora ver nuestra propuesta en uno de los estudios empíricos más detallados y sistemáticos que creo se han hecho sobre un proceso de descubrimiento. Ese proceso no aboca a ningún descubrimiento genial, sino a algo que es obligado en el desarrollo de todo niño, pero que no por ello representa menos el paso desde 'fracaso de un primer sentido ante el problema' a 'solución correcta'. Karmiloff-Smith e Inhelder, 1975 ²¹, estudiaron longitudinalmente (tanto a lo largo de meses o años, como, atendiendo al hoy tan subrayado enfoque microgenético, a lo largo de una misma sesión) el camino del niño hasta la comprensión de en qué punto de un bloque hay que apoyar éste para que quede en equilibrio. Al principio, los niños se guían por lo propioceptivo, y tienen un altísimo porcentaje de aciertos: teoría-en-acción, mero 'saber cómo' llaman a esta fase las autoras, aunque yo (y esto ya arriba lo vimos) la llamaría sin más 'ensayo y error' como a toda acción conformada por un feed-back continuo. Pero después los niños intentan describir lo que hacen, ponerle nombre: «Voy a ponerlo en el medio» (p. 313). Y siguiendo esa regla del centro geométrico, que, a diferencia del anterior procedimiento, es, nótese, comunicable y potencialmente intersubjetiva, los niños consiguen reunir un conjunto de bloques en los que tal regla lleva al éxito. Lo curioso es que hasta que no consiguen un conjunto nutrido de éxitos, no echan cuenta de los contraejemplos: cuando un bloque (claramente perteneciente a los lastrados con relleno invisible de plomo en uno de los extremos) no obedece a la teoría del centro geométrico, el niño lo rechaza como «imposible de equilibrar» (p. 315) y lo aparta. Proceder flagrantemente antimetodológico, por supuesto; pero, si todos los niños sistemáticamente lo presentan en esta fase, ello será porque debe de cumplir alguna función en la trayectoria evolutiva (recuérdese el título: «Si quieres avanzar, hazte con una teoría»). Pues bien, es al explicar cómo funciona, cómo le aprovecha al niño, su escandaloso escamo-

²⁰ En otro trabajo —«Las dos triangulaciones: hacia el objeto externo, y hacia el contraste "subjetivo/objetivo"», en *Fragmentos de Filosofía*, 2, 1993— hemos distinguido esos dos niveles, primero, el del sujeto consciente (entiéndase 'consciente' aquí en sentido débil) de la exterioridad de la cosa percibida, que es un nivel al que llega todo organismo capaz de percepciones, y segundo, el del sujeto consciente de que sus representaciones son siempre incompletas respecto a la realidad en sí a la que están apuntando.

²¹ Karmiloff-Smith, A., y B. Inhelder, «If you want to get ahead, get a theory», *Cognition*, 1975, pp. 195-212.

teo de contraejemplos, cuando ya vamos a conectar con nuestra propuesta. Veámoslo despacio.

Con su conjunto de bloques que sí se equilibran en el centro geométrico, el niño consigue algo: esos centros geométricos son puntos que llevan al éxito. Ya sabemos, desde luego, que el nombrarlos como centros geométricos no es una descripción adecuada para lo que nos interesa de ellos, para su condición de puntos exitosos: ahí están los contraejemplos para impedir que nos hagamos falsas ilusiones. Pero, con todo y con eso, sigue siendo verdad que todos esos puntos llevan al éxito, independientemente del sentido bajo el que se los vea, es un hecho indiscutible que esos puntos —las referencias a las que apuntamos con nuestras torpes descripciones— serán sendos ejemplos de aquello que la teoría adecuada, sea ésta la que resulte ser, indicará. Así pues, es muy lógico que el niño descarte los contraejemplos y se dedique a conseguir un conjunto de puntos referencialmente exitosos. Una vez que tenga una colección de las referencias que necesitaba, ya entonces será el momento de empezar a buscar otra descripción, otro sentido, más adecuado para ellas. Y eso es precisamente lo que observaron Inhelder y Karmiloff-Smith: «Sólo cuando la teoría del centro geométrico está realmente consolidada y generalizada está el sujeto en condiciones de reconocer algún tipo de principio unificador para los contraejemplos que antes descartó» (p. 315).

La última fase de este desarrollo es, claro, la formulación de la teoría correcta. La situación experimental diseñada por las autoras nos permite verla como a cámara lenta. En efecto, al lado de los paralelepípedos normales, y de los de lastre oculto, había también otros bloques que ellas llaman 'de peso visible', que tenían un taruguito pegado cerca de uno de sus extremos. Ante estos bloques aparece, claro está, la primera toma en consideración del peso (si en la etapa de ensayo y error propioceptivo, se tomaba en consideración el peso, ello era sin nombrarlo, sin tener una teoría comunicable). Quiero subrayar en este punto cómo el teorizar sobre el peso, y el nombrarlo en definitiva, aparece primero en los casos en que el peso es visible: la vista, comparada con el complejo de sensaciones malamente empaquetadas como tacto, es en primera instancia más apropiada para ser intersubjetiva. Y, por fin, después de esa primera toma en consideración del peso, el niño se plantea por fin el problema de intentar abarcar los contraejemplos, o sea, de modificar su regla del centro geométrico con vistas a conseguir que sirva sin excepciones. Los referentes exitosos que constituían su antigua colección pasan ahora a ser descritos de una nueva forma: el sitio donde la mitad del peso queda a un lado y a la otra mitad, al otro. La clave de la resolución creativa del problema ha estribado, pues, una vez más en mantener la referencia mientras se cambia el sentido.

A nosotros lo que nos interesaba del trabajo de Inhelder y Karmiloff-Smith era, claro, la fase de la resolución creativa del problema. Pero parece obligado que planteemos explícitamente el otro asunto que allí surge, y que

es precisamente el que da título al trabajo. Si a los niños les iba tan bien con el procedimiento de ensayo y error propioceptivo, ¿por qué cambian?, ¿por qué prefieren pasar a la teoría del centro geométrico cuando ésta va a reducir muchísimo su anterior porcentaje de éxitos? En los párrafos anteriores ya insinuábamos nuestra respuesta: Los niños buscaban una regla, una consigna que pudieran, o bien comunicar a otros, o bien comunicársela a ellos mismos más adelante. El deseo de comunicar y la posesión del lenguaje serían así las causas que originan la primera, e incorrecta, teoría. El proceso creativo, el problema mismo cuya resolución es el descubrimiento, no empieza, ya lo propusimos antes, hasta que el niño no se plantea la corrección y mejora de esa primera teoría. Pero como el problema de corregir un sentido, o modo de describir, incorrecto no puede surgir hasta que no aparezca tal descripción o sentido, nos queda entonces que aquellas causas —el deseo de comunicar, y el lenguaje— son también causas, aunque mediatas, de la aparición de la capacidad creativa, y por tanto pueden sumarse a la que nosotros hemos propuesto como causa inmediata, a saber, la captación de que sentido y referencia no son lo mismo.

1.5. Hasta aquí, nuestra propuesta acerca de cuál sería el factor crucial en la constitución del proceso creativo ²². Nosotros no podemos ahora hacer más por ella: que corra su suerte, y pasamos a otra cosa. ¿A qué? Como ya dije al comienzo de este trabajo, lo que realmente me interesa es ver qué relación hay entre la creatividad y las otras cualidades exclusivamente humanas, y, en última instancia, intentar explicar unitariamente el conjunto de los procesos psíquicos exclusivamente humanos.

El asunto de la creatividad, pues, ha sido ante todo una submeta en el camino hacia ese otro objetivo. Después de todo, nuestra propuesta acerca de la creatividad, además de estar ya en germen en Wertheimer, no aporta nada para responder al interrogante de cómo se pueden fomentar los descubrimientos. La resolución creativa, hemos dicho, consiste en hallar un sentido nuevo de una referencia a la que al inicio del problema nos referíamos bajo un sentido que resultaba inadecuado cara al objetivo del problema. Pero ¿cómo se halla ese nuevo sentido?; ¿cómo escogemos justo el rasgo que será relevante de entre todos los que, rebañados de nuestra memoria a largo plazo, podamos ir atribuyendo al referente, o, lo que es lo mismo, añadiendo a nuestra representación? Nuestra propuesta no recomienda sino desconfianza

²² Por supuesto, no se puede decir propiamente que una propuesta lo sea acerca de la creatividad si no enfoca también la creatividad artística. Yo sospecharía que si la meta del problema pasa a ser la de encontrar un recurso capaz de comunicar a quien no los conozca los matices de una vivencia, entonces nuestro esquema de resolución creativa de problemas podría servir también para dar cuenta del hallazgo artístico, tanto verbal como no verbal. Pero es imposible que nos planteemos ahora esta nueva cuestión. Reinterpretemos, pues, más reducidamente el campo de aplicación de nuestra propuesta.

(la desconfianza metarrepresentacional) frente al sentido de partida. A eso podemos, claro, sumarle las recomendaciones habituales de sentido común: un cerebro bien alimentado y descansado, una motivación —una curiosidad— fuerte respecto al objetivo del problema, y un amueblado cerebral que desde la infancia haya sido máximamente rico y variado. Como se ve, a un nivel de utilidad práctica, nuestra propuesta resulta nula.

Por eso vamos ahora a emplearla en una indagación antropológica. Naturalmente en esa nueva tarea tendrá éxito sólo si es ella misma correcta y lo son también las demás interpretaciones —en concreto, las interpretaciones de otras cualidades exclusivamente humanas— que se manejen, y si el trenzado de todos esos elementos se realiza sin fallos. Demasiadas condiciones, y, por tanto, todo en el aire, está claro. Pero, como, por un lado, esa tarea de indagación antropológica me apasiona, y, por otro, en exponer propuestas a la crítica no hay, como dice el refrán, engaño, pasamos ahora mismo a tal tarea.

Segunda parte

2.1. El factor decisivo en última instancia para la aparición de la creatividad consistiría, según nuestra propuesta, en la advertencia de que la representación que de una cosa se tiene es incompleta y sustituible por otra más adecuada. Pues bien, lo que ahora nos preguntamos es qué relación puede tener ese factor con otras cualidades exclusivamente humanas. La que primero vamos a confrontar con tal factor es el lenguaje pleno propio del ser humano a partir de cierta edad.

Pero el lenguaje humano posee varios rasgos característicos, y tenemos, entonces, que preguntarnos con qué exactamente es con lo que queremos confrontar nuestra propuesta. ¿Es con el valor semántico? ¿O con la transmisión cultural? ¿O con lo articulatorio-fonético? ¿O con la sintaxis? Para nuestros propósitos de intentar descubrir una conexión entre la causa última que dio lugar al pleno lenguaje y la que dio lugar a la creatividad, lo que conviene, ya se sabe, es atender a aquella característica del lenguaje que sea exclusiva de éste. El valor semántico se encuentra en los gritos de alarma de los monos *vervet*, p. e.: el grito de alarma ante distintos tipos de depredador es diferente, así como diferente es también la respuesta conductual que cada uno de ellos provoca²³. La transmisión cultural ha sido probada en los diferentes dialectos de canto dentro de la especie genéticamente única del gorrión de corona blanca²⁴. Lo articulatorio-fonético como primera articulación, y la enorme riqueza (variaciones, permutaciones) que esto ofrece para la discriminación

²³ Cheney, D. L., y R. M. Seyfarth, *How monkeys see the world: Inside the mind of another species*, Univ. of Chicago Press, 1990, capítulo 5.

²⁴ Manning, A., *Introducción a la conducta animal*, Alianza, 1977 (versión original, 1972), pp. 52-54.

semántica, no parece, en cambio, que se dé en ningún animal; pero sí que aparece en el niño antes de que éste pueda ser considerado en posesión del pleno lenguaje. El niño holofrástico, en efecto, maneja una cierta cantidad de pautas articulatorio-fonéticas cada una con un valor semántico diferente. Pero lo que se echa de menos en él, lo que define al estadio holofrástico en que se halla, es que en sus producciones no hay sintaxis; pueden, eso sí, sucederse dos de sus palabras (o prepalabras, quizá sería mejor llamarlas), pero cada una de ellas vale por sí misma, significa con total independencia de la otra. La sintaxis propiamente tal es, pues, lo que sería exclusivo del lenguaje humano pleno.

Nuestra tarea se ha reformulado, por tanto, como la de buscar cuál es el factor crucial que daría lugar a la sintaxis. Eso parece imposible de contestar. Pero quizá la situación mejore algo si nos fijamos en dos hechos, primero, que el niño holofrástico, además de estar incapacitado para la sintaxis, está también constreñido en su comunicación a la función conativa (o sea, de petición y llamada), a la que llegó hacia los nueve meses, y expresiva, esta última presente desde el principio, y, segundo, que justo cuando el niño empieza a producir combinaciones sintácticas, aparecen entre sus comunicaciones algunas de función enunciativa. En el desarrollo del niño, pues, ausencia/presencia de sintaxis va con ausencia/presencia de comunicaciones de función enunciativa. Y, dejando aparte el desarrollo del niño, hay otros indicios que nos sugieren la misma relación. Preguntémosnos, en efecto, para cuál o cuáles funciones comunicativas es indispensable la sintaxis, y veremos que la comunicación conativa (no hablemos de la expresiva, porque a éste le sobran todos los recursos que emplea, hasta la semántica y el código social), la conativa, repito, puede darse con éxito en total ausencia de sintaxis, basándose sólo en la entonación de llamada o de petición con que se produce su única palabra. Lo que pasa con el significado de esa palabra, el para qué la usa el emisor, todo ello puede en la conativa estar confiado exclusivamente a la entonación. Entonces, y partiendo de que nada, ninguna complicación de la forma, ningún recurso, surge para desempeñar una función que pueda llevarse a cabo sin ese recurso, podemos decir que la sintaxis surgiría para hacer posible la función enunciativa. Y desde aquí ya podemos llegar a proponer que es en la necesidad de comunicarse enunciativamente en donde debemos ver la causa originaria de aquello que es exclusiva y plenamente humano en el lenguaje.

Ahora bien, ¿en qué consiste la necesidad de comunicar aserciones? Está muy claro que la petición o llamada obedece al deseo de obtener el objeto pedido o de atraer la atención del individuo llamado. En cambio, una aserción (con su dirección de ajuste inversa a la de las comunicaciones conativas), no ajusta el mundo a los deseos que sobre el mundo pueda tener el hablante. El único deseo, pues, del que puede derivar la comunicación enunciativa es el que el hablante tenga de modificar las creencias del oyente,

ya sea para acercarlas a las suyas propias, ya sea para, con la mentira ²⁵, alejarlas de éstas. Y con esto ya llegamos al mismo factor que según nuestra propuesta sería la causa decisiva en la aparición de la creatividad. En efecto, sin una concepción de los pensamientos como distintos de la realidad a la que apuntan, no podría nunca surgir el deseo de transformar los pensamientos o creencias. Naturalmente, el niño de tres años, que ya es capaz de comunicación predicativa, pero fracasa en cambio en los tests de 'falsa creencia', no habrá tenido que inferir la creencia falsa del otro que él con su predicación corrige o pone a punto; habrá tenido sólo que oírla, oírse la al otro cuando éste, o bien le haya preguntado, o bien haya hecho una aserción de falsedad patente para el niño, o bien —y con un requerimiento ya menor, nótese, de nivel—, haya pedido (o llamado) objetos (o individuos) que al niño le conste que no son pedibles o llamables en ese momento. Pero, aunque sea por esa fácil vía de acceso, el hecho es que el comunicador enunciativo ha tenido que acceder a la noción de pensamientos o creencias como diferentes de la realidad a la que apuntan.

El deseo de modificar las creencias del oyente, hemos dicho que sería el único capaz de haber originado el tipo enunciativo de comunicación. Quizá se me estará objetando que eso es excesivamente exigente: ¿por qué no va a bastar con el deseo de hacer que el destinatario mire, o en general perciba, una escena que antes no veía? La cuestión de si esto último basta o no basta es enormemente importante, porque este nuevo deseo es de un rango evolutivo muy inferior: no sólo los niños desde los dos años escasos advierten lo que otro desde donde está situado es capaz de ver o no ver, sino que igualmente lo advierten los monos en general. Pues bien, creo que esa objeción olvida que para hacer que otro mire lo que antes no miraba son suficientes recursos que se observan ampliamente en los chimpancés —gestos, empujones o aquello de hacer girar el cuerpo del otro hasta ponerlo en la orientación adecuada—. Por supuesto, nosotros podemos emplear lenguaje, y un lenguaje sintácticamente complicado (aunque, eso sí, unimembre, o sea, sin bisagra, desde el punto de vista de la articulación remática), para alcanzar esos fines, pero eso es lo mismo que cuando se emplea un cañón para matar mosquitos: el cañón no se construyó para esa función, por más que, una vez ya construido y al alcance de la mano, se lo pueda así subemplear. En cambio, cuando

²⁵ La mentira se ha constituido, como era de esperar, en un tema de primera importancia dentro de los estudios de la 'teoría de la mente'. Así, impedir que el otro vea se considera una conducta distinta a la mentira propiamente dicha, y de rango evolutivo menor. Después se presenta el problema de cómo saber si una determinada conducta que atrae la atención hacia donde no hay nada, está intentando sólo influir en la conducta del otro, o está también queriendo modificar las creencias del otro. El engaño en los primates ha sido estudiado por Whiten, A., y W. Byrne, «Tactical deception in primates», *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 1988, pp. 233-244, y también «Computation and Mindreading in Primate Tactical Deception», en *Natural Theories of Mind*, A. Whiten, ed., Blackwell, 1991, pp. 127-141; así como por Cheney y Seyfarth, 1990, cap. 7.

sabemos, o suponemos, que el otro —nuestro futuro oyente— conoce una cosa pero tiene una creencia equivocada sobre esa cosa, no podemos, para corregirle esa creencia, hacer que mire a la escena cuya visión nos puso a nosotros en posesión de la creencia correcta: esa escena ya pasó, y no vuelve. No queda entonces sino acudir a la predicación (que en este caso, nótese, será compleja desde el punto de vista no sólo de la sintaxis convencional, sino también de lo que fue —lo vemos ahora claro— la primera sintaxis que se necesitó, y el origen, pues, de la sintaxis, a saber, la articulación entre tema, o cosa conocida por el oyente, y rema, o aporte que corrige la creencia equivocada o incompleta del oyente). Superada la objeción, podemos, pues, volver a proponer que la comunicación enunciativa, y con ella la sintaxis, tienen como requisito crucial y decisivo el deseo de modificar las creencias del oyente, y, por tanto, también, la captación de la diferencia entre la representación de una cosa y la realidad completa de esa cosa.

2.2. Un mismo factor aparece así como el crucial para la aparición de lo exclusivamente humano del lenguaje y para la aparición de los procesos de tipo creativo. Pero aunque sea el mismo, aunque en ambos casos sea la advertencia de la distinción sentido/referencia, o representación/realidad, hay, con todo, una diferencia entre uno y otro caso. El plano en que el factor opera en el caso del lenguaje es interpersonal: el comunicador enunciativo, lo único que necesariamente tiene que advertir es que los pensamientos que él supone en el oyente (unos pensamientos ajenos, pues) son distintos de la realidad a la que apuntan, y no está indispensablemente obligado a llegar a tal advertencia respecto de sus propios pensamientos. En cambio, la creatividad no aparece si la desconfianza respecto al pensamiento no opera también en el plano intrapersonal.

Y esa diferencia de plano —interpersonal, para el lenguaje, e intrapersonal, para la creatividad— es justo lo que necesitábamos para explicar cómo, si es verdad que un mismo factor es responsable último de una y otra característica humana, puede entonces suceder lo que claramente sucede, a saber, el que una de esas características —la comunicación predicativa— se ejerce de un modo mucho más fácil que la otra. El paso del plano interpersonal al intrapersonal es, en efecto, según Vygotsky, un modo de ascenso de los procesos psíquicos.

Cuando opera en el plano interpersonal, ¿a qué tendríamos, pues, que daría lugar el factor de la advertencia de la distinción sentido/referencia? Daría, por un lado, lugar al lenguaje humano pleno (es decir, el predicativo y, por tanto, sintáctico), así como a esas dos posibilidades que la comunicación predicativa abre, una, la mentira, y otra, la enseñanza ²⁶, pero, por otro lado,

²⁶ La cuestión de si hay o no enseñanza entre los primates ha suscitado muchísimo interés en el marco de la teoría de la mente. ¿Cuál es la ignorancia que las madres son capaces de atribuir?

y en el comienzo mismo de la derivación, daría también lugar a la captación del otro como interioridad independiente capaz de albergar creencias contradictorias con las propias del sujeto, o, dicho de otro modo, a la captación de la conciencia del tú, y, correlativamente, del yo propiamente dicho. Y sería sólo al intrapersonalizarse, cuando nuestro propuesto factor puede dar lugar al tipo creativo de resolución de problemas.

buir a sus crías? En Boesch, Ch., «Aspects of transmission of tool-use in wild chimpanzees», en *Tools, Language and Cognition in Human Evolution*, Gibson, K. R., y T. Ingold, eds., Cambridge, UP, 1993, pp. 171-183, se recogen observaciones que parecen mostrar que los chimpancés son capaces de advertir en otros un movimiento incorrecto, y de impulsarlos, haciendo que vean un movimiento modelo, a corregirlo. En cambio, ningún tipo de enseñanza que exija inferir una falsa creencia en otro –inferirla a partir de haber visto que el otro no asistió a una escena pasada– se ha detectado en monos: los experimentos de Cheney, D. L., y R. M. Seyfarth, «Reading Minds or Reading Behaviour? Tests for a Theory of Mind in Monkeys», en *Natural Theories of Mind*, A. Whiten, ed. Blackwell, 1991, pp. 175-194, han dado resultados negativos y ausencia, pues, de conclusiones propiamente dichas.