

Israel Scheffler, *Conditions of Knowledge. (An Introduction to Epistemology and Education)*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1965, 117 pp.

Aunque el título sugiere un desarrollo igualitario de temas gnoseológicos y educacionales, la teoría del conocimiento se lleva la parte del león en las páginas de *Conditions of Knowledge*, que puede considerarse, con palabras de Scheffler, "una introducción a la gnoseología desde una perspectiva educacional" (p. 1). En cuanto a la gnoseología misma, el libro se restringe al análisis del verbo "conocer" y de los términos que intervienen en las definiciones propuestas: verdad, elementos de juicio (*evidence*) y creencia. La severa selección de temas está compensada por una exposición clara y estimulante, que permite abarcar fácilmente la estructura del libro y la conexión recíproca entre los conceptos analizados. Esta virtud expositiva, unida a las meditadas observaciones críticas del autor, hacen de *Conditions of Knowledge* un excelente y aprovechable examen de la problemática gnoseológica.

Tras una breve Introducción (*Educación y gnoseología*), el capítulo I (*Conocimiento y Enseñanza*) se ocupa de establecer algunas conexiones lógicas entre los verbos gnoseológicos "conocer" y "creer" y los verbos educacionales "aprender" y "enseñar" (p. ej., "X aprendió que p" implica "X cree que p" pero no "X conoce que p")¹. Tales conexiones no se establecen para todos los usos (*uses*) de estos verbos sino para el uso "proposicional", ilustrado por los ejemplos anteriores. Junto al uso proposicional ("conocer que", "aprender que", etc.), el autor se ocupa fundamentalmente del uso operacional (*procedural*), ilustrado por la expresión inglesa "X knows how to drive" (literalmente: "X conoce cómo manejar"; la traducción castellana correcta es simplemente "X sabe manejar"). El autor muestra luego que el ámbito (*range*) de aplicación de "conocer" es mayor que el de "creer", pues "creer", a diferencia de "conocer", sólo tiene un uso proposicional (en todo caso, en inglés no existe "to believe how"). La afirmación de que "creer" sólo tiene un uso proposicional se apoya en la reducción habitual de "creer en" (*X cree en Dios*) a "creer que" (*X cree*

¹ La traducción correcta de "X knows that p" es "X sabe que p"; pero emplearemos "conocer" en todos los casos en que el autor emplea "to know", a fin de mantener el paralelismo con el texto de Scheffler y evitar de este modo disgresiones inútiles.

que Dios existe). Esta reducción y otras esgrimidas por el autor sugieren que las distinciones efectuadas no son meramente gramaticales. Sostener que “X cree en Dios” es *reducible* a “X cree que Dios existe” es afirmar que la primera expresión significa lo mismo que la segunda, cuya forma se ha tomado como fundamental. Aunque Scheffler habla indistintamente de “conceptos” y “términos”, parece natural considerar que su propósito es distinguir conceptos, más allá de las variables formas gramaticales, aun en idiomas distintos.

Scheffler sostiene además que si bien “enseñar” y “aprender” se aplican en todos los casos en que se aplica “conocer”, la recíproca no es válida, o sea que el ámbito de “conocer” es menor que el de los verbos educacionales, lo que refleja el hecho de que el propósito de la educación no es sólo la transmisión de conocimientos, sino también la formación de hábitos, el refinamiento de la sensibilidad, etc. Así, un niño puede aprender a (o se le puede enseñar a) ser puntual, pero no tiene sentido decir que conoce *a* (*knows to*) ser puntual (en inglés existe “to learn to” pero no “to know to”)². Sin embargo, parecería que la conclusión de Scheffler depende de una omisión —quizás un lapsus— en el análisis de los usos de “conocer” (¡en realidad, de “to know”!). Examina brevemente el uso temático (*subject use*), ejemplificado en “X knows music” (X conoce música), pero apenas menciona el uso de “to know” referido a personas, como en “X knows Smith” (X conoce a Smith). Aunque en inglés la forma gramatical es la misma en ambos casos, parece obvio que no se trata del mismo uso de “to know”: en el uso temático “to know” (al igual que “conocer”) es intercambiable con cualquiera de los verbos educacionales, pero “X learns (teaches) Smith” [X aprende (enseña) Smith] carece de sentido.³ Hay, pues, un uso de “conocer” en que los verbos educacionales son inaplicables, y por lo tanto no es ya seguro que el ámbito de aplicación de estos últimos sea mayor que

² Obsérvese que el castellano posee “conocer *a*”: “X conoce *a* Fulano”. Pero “conoce *a*” no puede preceder a un verbo en infinitivo, como en el caso de “aprender *a*”.

³ El conocimiento de lugares exige una consideración especial. En una carta personal, el profesor Scheffler me señala un ejemplo en que el infinitivo “to learn” puede usarse delante de un nombre de lugar, al igual que “to know”: “It took me two years *to* really *learn* London”. Pero el castellano no admite la construcción “aprender (*to learn*) Londres”, de modo que, en este sentido, el ejemplo inglés carece de contraparte en nuestro idioma. Curiosamente, la versión castellana de “It took me two years *to* really *learn* London” contiene “conocer” (*to know*) en lugar de “aprender” (*to learn*): “Me llevó dos años *conocer* realmente Londres.” Estas minucias pueden sugerir algunas reflexiones acerca de la relación entre análisis gramatical y análisis de conceptos.

el de “conocer”. Sólo puede afirmarse que no coinciden. Por otra parte, no se ve claramente de qué modo podría hacerse una comparación cuantitativa, salvo estableciendo que el número de usos (irreducibles) abarcados por uno de ellos es mayor que el abarcado por el otro. Es posible que la afirmación de Scheffler pueda mantenerse, sin embargo, mediante la reducción de todos los usos de “conocer” a los usos operacional y/o proposicional, sugerida en las págs. 15-16; pero es difícil tomar una decisión sin un examen cuidadoso. Con prescindencia de ello, sospecho que el mantenimiento de la mencionada generalización no es realmente esencial para los propósitos de Scheffler; lo importante es que el ámbito de “conocer” no coincide con el de los verbos educacionales, y esto es incuestionablemente válido.

El capítulo termina con una definición provisoria de conocimiento proposicional (*conocer que*). De acuerdo con ella, *X* conoce (sabe) que la luna es redonda si, y sólo si,

- (1) *X* cree que la luna es redonda;
- (2) *X* posee elementos de juicio adecuados (*adequate evidence*) para sostenerlo;
- (3) la luna es redonda, o sea que su creencia es verdadera.

El análisis de estas condiciones ocupa los tres capítulos siguientes: *Conocimiento y verdad* (Cap. II); *Conocimiento y elementos de juicio* (Cap. III) y *Conocimiento y creencia* (Cap. IV). El conocimiento operacional (el saber hacer algo) es examinado en el capítulo V.

La relación establecida entre conocimiento proposicional y verdad es rica en consecuencias. Al afirmar “*X* conoce que *p*” no sólo describimos su estado mental en términos de creencia, sino que afirmamos también la oración subordinada, cuya verdad es independiente de los estados mentales de *X* (supongamos que “*p*” representa la oración “La luna es redonda”). Este simple hecho muestra que *conocer* no es una mera actividad mental o un puro estado interno del sujeto, y distingue fundamentalmente el conocimiento de la creencia. Quien afirma “*X* cree que la luna es redonda” no afirma que la luna es redonda; pero la afirmación de “*X* conoce que la luna es redonda” lo compromete con su redondez.

El autor introduce la sugerente terminología de Ryle, para quien el conocimiento es un logro (*achievement*); de acuerdo con Ryle, la difundida concepción del conocimiento como una actividad sería el resultado de un error categorial (*category-mistake*). La existencia de este error se pondría de manifiesto mostrando que la inserción de “conocer” en lugar de un verbo de actividad trans-

forma una oración significativa en un sinsentido. Así, puede decirse “Estoy muy ocupado patinando”, pero no “Estoy muy ocupado conociendo” y menos aún (si es que hay grados en lo imposible) “Conozco todas las noches después de cenar”. Ryle, cuyos interesantes análisis expone Scheffler en detalle, sin excluir la ajustada reflexión crítica, ve en este error el origen de la creencia en una facultad cognoscitiva infalible, creencia que parecería convalidada por la evidente imposibilidad del “conocimiento erróneo”. En efecto: no podemos decir sin contradecirnos que *X* conoce algo erróneamente; y si concebimos el conocer como una actividad del sujeto, es fácil concluir entonces que se trata de una actividad mental (o del ejercicio de una facultad) necesariamente exitosa. Con claridad encomiable, Scheffler examina también la gnoseología del empirismo clásico y el discutido problema de si existen enunciados empíricos “incorregibles”.

En cuanto al concepto mismo de *Verdad*, el autor se opone al relativismo, y somete a una aguda crítica las teorías de la verdad sustentadas por C. S. Peirce y William James. Este último —no así Peirce— da a su concepción de la verdad un giro relativista al sostener que la verdad no es una propiedad intemporal de ideas o creencias, sino algo variable que aparece en el devenir histórico en relación con los procesos de verificación o confirmación, procesos que son relativos al tiempo y a las personas que los efectúan. James creía que una noción absoluta de la verdad conduce al dogmatismo, que es contrario al espíritu de la ciencia; pero Scheffler ve el origen de este temor en una “confusión fundamental entre verdad absoluta y certeza”, y observa agudamente que “el dogmatismo no se apoya en el concepto de verdad absoluta sino en la convicción de la certeza” (p. 47). Con variadas razones que incluyen un importante argumento de Carnap, muestra que la imposibilidad de decidir en forma concluyente la verdad de los enunciados empíricos no obliga a abandonar el concepto absoluto de la verdad: “Una cosa es creer que la verdad es una propiedad absoluta, es decir, invariable, de ideas o creencias; otra, por completo distinta, suponer que podemos estar seguros alguna vez de que poseemos la verdad. En consecuencia, es lógicamente posible negar la certeza y sostener, sin embargo, una teoría absoluta de la verdad” (p. 47).

Un punto delicado en relación con el concepto de verdad absoluta —defendido por Scheffler contra el relativismo— es el que presentan las oraciones que contienen “expresiones ocasionales” (Husserl), “particulares egocéntricos” (Russell) o “expresiones indicadoras” (Bar-Hillel), según la terminología que se prefiera. Sus ejemplos son los siguientes:

- (i) *Hoy* es sábado;
- (ii) *Esta* ciudad tiene tres diarios;
- (iii) *Yo* soy republicano.

“Es claro —dice Scheffler— que ni (i) ni (ii) ni (iii) es invariablemente verdadera. (i) sólo es verdadera los sábados; (ii) sólo es verdadera en las ciudades que poseen tres diarios; (iii) sólo es verdadera cuando la dice un republicano” (p. 49). Parecería, pues, que la verdad de estas oraciones, cuyos sujetos son respectivamente las expresiones ocasionales “Hoy”, “Esta ciudad” y “Yo”, varía con el tiempo, el lugar y la persona que las pronuncia. Lamentablemente, su explicación de este punto no muestra la claridad que caracteriza la mayor parte del libro. Antes de señalar brevemente nuestras dudas, trataremos de resumir su explicación con sus propias palabras. Según Scheffler

estas oraciones (*sentences*) son todas, en un sentido básico, incompletas o indeterminadas. No logran efectuar, en sí mismas, una aseveración (*assertion*) específica, debido a que los sujetos gramaticales [...], o sea “Hoy”, “Esta ciudad” y “Yo”, carecen de referencia (*reference*) fija. (p. 49).

Sin embargo, agrega,

la palabra “Hoy” *adquiere* una referencia determinada en el contexto de su emisión (*utterance*) [...]⁴. O sea que cuando un hablante particular emite aseverativamente (*assertively utters*) las palabras “Hoy es sábado”, la palabra “Hoy” se refiere al día en que se produce esta particular sucesión de sonidos (*utterance*).⁴ [...] Sin embargo, las formas (i)-(iii), consideradas aparte de su emisión (*utterance*), no logran efectuar una aseveración [...] Además, tan pronto como una de estas formas conduce a una aseveración a través de su emisión (*through actual utterance*) no sólo quedan determinadas las referencias que pretenden hacer sino que se fija su valor de verdad. La emisión (*the utterance*), en una ocasión dada, de “Hoy es sábado”, es, pues, verdadera o falsa absolutamente, aunque la misma forma de palabras efectúe una aseveración diferente cuando se la emite otro día [...] La idea general es clara: siempre que tenemos una aseveración genuina o enunciado (*statement*) éste posee un valor de verdad fijo (p. 50).

⁴ “Utterance” designa tanto el acto como el producto de la emisión verbal.

Esta explicación ofrece varios puntos oscuros, debido quizás a que el autor, conocido por sus brillantes análisis semánticos, no deseaba efectuar las distinciones necesarias para alcanzar una claridad mayor. Distingamos, como es usual, entre una palabra y un caso de la palabra (o entre “palabra modelo” y “palabra acontecimiento”, según la terminología de Carnap) y entre una oración y un caso de ella, suponiendo que todo caso de una palabra u oración es una determinada sucesión de sonidos emitidos por alguien en cierto instante. Entonces la interpretación literal de la primera parte del texto sugiere que, cuando alguien emite (produce un caso de) una oración como “Yo soy republicano”, oración que en sí misma no es verdadera ni falsa, el sujeto gramatical (o sea la palabra “Yo”, y no un caso de ella) adquiere referencia, y la oración misma (y no un caso de la oración) adquiere de este modo un valor de verdad definitivo. Pero es fácil observar que esto es absurdo: (a) si dos personas dicen simultáneamente “Yo soy republicano”, y sólo una de ellas ama el republicanismo, resulta que el sujeto gramatical adquiere doble referencia y la oración se convierte en verdadera y falsa al mismo tiempo; (b) si la pronuncian en instantes diferentes, el republicano en t_1 y el otro en t_2 , entonces “Yo soy republicano” será verdadera en t_1 y falsa en t_2 , que es precisamente lo que Scheffler deseaba evitar.

Podemos suponer que la intención del autor es decir que son los casos de la palabra “Yo” (y no la palabra misma) producidos en un instante dado, los que adquieren referencia, y que, por consiguiente, son los casos de la oración “Yo soy republicano” (y no la oración misma) los que adquieren un valor de verdad definitivo. De esto resultaría aproximadamente que la verdad y la falsedad son unas veces propiedades de oraciones (cuando los sujetos gramaticales tienen referencia) y otras propiedades de casos oracionales (cuando las oraciones correspondientes contienen particulares egocéntricos). Sin embargo, la situación dista de ser clara, pues, por una parte, el autor sugiere al final del párrafo que son las aseveraciones (*assertions*) o enunciados (*statements*) los depositarios de la verdad y la falsedad, y luego, al exponer la teoría de la verdad de Tarski, la verdad y la falsedad son presentadas como propiedades de oraciones (p. 51).

El resultado principal del capítulo III es el cambio de la condición (2) [*evidence condition*] en la definición de conocimiento proposicional. Scheffler comienza por conferir a la noción de elementos de juicio (*evidence*) una amplitud mayor que la usual, a fin de hacerla aplicable a diversos casos de conocimiento. En este sentido amplio, poseer elementos de juicio adecuados en apoyo de una creencia es lo mismo que tener *buenas razones*, razones cuyo

carácter depende del contenido de la creencia: puede tratarse de una prueba matemática, de hechos empíricos, o de motivos morales. La condición (2), al exigir que el sujeto posea buenas razones, permite distinguir entre conocimiento y creencia verdadera, distinción que preocupó ya a Platón en el *Teeteto*. Pero esta exigencia es demasiado fuerte: si alguien dice que experimenta un dolor, admitimos que lo sabe sin exigirle razones. Sólo un gnoseólogo empedernido le preguntaría: “¿Qué razones puede Ud. alegar en apoyo de su afirmación?”. “En ciertas condiciones [el sujeto] se halla en una situación que le permite conocer” (*he is in position to know* (p. 60)), situación privilegiada que lo exime de responder al gnoseólogo. Con el objeto de debilitar la condición (2), el autor toma de A. J. Ayer la noción de “tener el derecho de estar seguro”, que es también aplicable cuando el sujeto se halla en una situación que le permite conocer, aunque la exigencia de razones resulte imprecendente. El conocimiento proposicional queda definido entonces del siguiente modo: X conoce que p si, y sólo si,

- (1) X cree que p ;
- (2) X tiene el derecho de estar seguro de que p ;
- (3) p .

Este análisis difiere del propuesto por Ayer (*The Problem of Knowledge*, p. 35) en la condición (1); Ayer introduce en su lugar una exigencia más fuerte: la de que X esté *seguro* de la verdad de su creencia. Scheffler señala, sin embargo, que la modificación de (2) no obliga a modificar también la condición (1) en el sentido de Ayer, y distingue entre el derecho de estar seguro y el ejercicio de tal derecho. Presenta en su apoyo *el caso del estudiante tímido*, que arroja una interesante luz sobre la cuestión. El estudiante (llamémoslo “Timidoncio”) responde correctamente a todas las preguntas y resuelve los problemas que se le presentan, pero carece de confianza en sí mismo, y sus creencias no se apoyan en una convicción muy firme. Aunque en realidad tiene derecho a estar seguro, Timidoncio duda; sabe, pero no está seguro de que sabe.

Al igual que Timidoncio, el autor de esta nota también duda: la condición (2) de Scheffler presenta quizás una dificultad digna de señalarse. De acuerdo con Scheffler, X tiene el derecho de estar seguro de que p si, y sólo si, X se halla en condiciones que le permitan conocer que p o tiene buenas razones (*adequate evidence*) en apoyo de que p . Pero ¿qué significa “tener buenas razones”? Es oportuno preguntarse si ésta noción no presupone a su vez el

concepto de conocimiento proposicional, lo que haría que la definición fuera circular.⁵

Un punto de especial interés lo constituye la crítica de Scheffler al análisis de “conocer” propuesto por J. L. Austin (*Philosophical Papers*, pp. 67-8), quien compara “conocer” con los verbos realizativos (*performatives*), p. ej. “prometer”, sobre cuyo funcionamiento peculiar llamó la atención de los filósofos. Austin teje una curiosa analogía entre “conocer” y “prometer”, para mostrar que “conocer” carece de contenido descriptivo; sin embargo, Scheffler logra probar claramente, a nuestro juicio, las limitaciones y el carácter equívoco de esta sugerente comparación.

El análisis de la creencia (cap. IV) muestra que se aplican a ella los mismos argumentos destinados a probar que *conocer* no es una actividad mental, acto o experiencia del sujeto. “Creer” es, sin embargo, un verbo de incuestionable referencia psicológica. La tentación habitual entre los pensadores de tendencia empirista consiste en concebir la creencia como una *disposición* del sujeto a actuar de cierta manera en determinadas circunstancias. No es fácil, sin embargo, responder satisfactoriamente a la pregunta: ¿De qué manera y en qué circunstancias? Este interrogante señala la dificultad esencial del enfoque disposicional, particularmente grave en la forma conocida como “teoría verbal” de la creencia, que Scheffler toma como punto de partida de su minuciosa y clarificante discusión. Su ejemplo inicial es una versión simplificada del análisis propuesto por Carnap en *Meaning and Necessity*. Según esta versión, la oración “Juan cree que el aire contiene oxígeno” recibe el siguiente análisis:

- (A) Juan está dispuesto a dar una respuesta afirmativa a alguna oración, en algún lenguaje, que sea una traducción adecuada de “El aire contiene oxígeno”.⁶

⁵ Cf. R.M. Chisholm, *Theory of Knowledge* (Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1966), p. 6: “...la expresión ‘elementos de juicio adecuados’ (*adequate evidence*), tal como se la interpreta usualmente, presupone el concepto de conocimiento; conocimiento no de aquello sobre lo cual se dice poseer elementos de juicio adecuados, sino de otra cosa. Si un hombre dice, por ejemplo, que tenemos elementos de juicio adecuados para la hipótesis de que no hay vida en el planeta Mercurio, probablemente quiere decir que, sobre la base de lo que conocemos, hay muy buenas razones para creer que no hay vida en Mercurio. O, en un lenguaje ligeramente más técnico: está diciendo que, en relación con lo que se conoce, es altamente improbable que haya vida en Mercurio”. Queda por determinar si “conocer” se usa aquí en sentido proposicional.

⁶ El análisis original de Carnap emplea el concepto de *isomorfismo intensional* en lugar del de *traducción adecuada* y no se aplica directamente a los lenguajes naturales sino a sistemas semánticos, pero esta divergencia no interfiere con las objeciones de Scheffler.

(Se supone que la respuesta de Juan se produce en condiciones específicas, por ejemplo ante la pregunta: "¿Cree Ud. que el aire contiene oxígeno?").

Prescindiendo del hecho obvio de que este tipo de análisis no es aplicable a gatos, monos y bebés, quienes merecen la posesión de creencias, ¿qué significa exactamente que Juan *está dispuesto* a responder afirmativamente a "El aire contiene oxígeno"?

El autor comienza por señalar que tal disposición no puede entenderse como una simple *capacidad* para responder "Sí" o "El aire contiene oxígeno" en las circunstancias dadas, ni como una *tendencia* a pronunciar tales expresiones en esas mismas circunstancias. Por una parte, cualquier individuo con dominio del lenguaje posee tal capacidad, lo que no implica que abrigue una creencia especial acerca de la composición del aire. Por otra, es posible que Juan, aun creyendo que el aire contiene oxígeno, no desee manifestarlo; puede haber adquirido la tendencia de decir que el aire contiene solamente hidrógeno, porque cree que esto le sentará fama de gracioso, o porque experimenta una pasión neurótica por la mentira, o porque se trata de un secreto guardado por una gran potencia y él es un espía precavido. También puede ocurrir que sienta miedo: basta imaginar que Juan vive en un país totalitario, cuyo gobierno sostiene que el oxígeno no existe.⁷

Scheffler examina dos modificaciones de (A) que intentan remediar estos inconvenientes; de acuerdo con la primera, decir que Juan cree que el aire contiene oxígeno sería afirmar que

- (B) Si Juan *decide* responder preguntas, entonces tiene la tendencia a responder afirmando alguna oración, en algún lenguaje, que sea una traducción adecuada de "El aire contiene oxígeno".

Este análisis queda invalidado por la mencionada posibilidad de que Juan decida mentir. La segunda modificación de (A) intenta eliminar esta objeción y conduce al siguiente análisis:

- (C) Si Juan decide responder preguntas *con sinceridad*, entonces, etc.

La objeción principal contra (C) es más interesante: Juan puede estar equivocado con respecto a sus verdaderas creencias; un buen ejemplo es el racismo inconsciente. Esto prueba también la complejidad del mundo.

Pero la teoría verbal es sólo una forma limitada de la interpre-

⁷ Ha ocurrido algo análogo en el caso de los genes.

tación disposicional. Citando nuevamente a Peirce y a Ryle, Scheffler introduce la idea de disposición múltiple, que sugiere un punto de vista más amplio: la creencia sería un conjunto de disposiciones a proceder de varias maneras (no necesariamente verbales) en diversas circunstancias. El autor muestra brevemente que esta modificación tampoco basta: largas citas de Hempel conectan el análisis de “creer” con el problema general de los términos teóricos en la ciencia, lo que ubica a este díscolo verbo en una perspectiva más vasta y fascinante. Es justo consignar, sin embargo, que (A) no representa desde hace ya mucho tiempo un análisis aceptado por Carnap. Después de la primera edición de *Meaning and Necessity* (1947), Carnap modificó radicalmente su análisis de la creencia como una disposición; en su artículo “On Belief-Sentences”, que figura en el apéndice de la segunda edición (1956), reconoce ya la conveniencia de incluir “creer” entre los términos teóricos (no observacionales) de la psicología.

El último capítulo se ocupa del conocimiento operacional (*to know how*), tema del que prescindiremos aquí. Contiene, sin embargo, unas pocas líneas que constituyen un final casi trágico para este largo examen de la definición de conocimiento proposicional. Resumiendo el trecho recorrido, el autor advierte que no ha examinado los argumentos tendientes a probar que la definición no logra proporcionar condiciones suficientes para la aplicabilidad del definiens, si bien los tres requisitos incluidos en ella parecen constituir condiciones necesarias (p. 90). En una nota al pie (p. 112, n. 1) Scheffler ilustra sus dudas con un curioso ejemplo de Bertrand Russell: un hombre mira un reloj que está parado, pero cree que funciona, y da la casualidad (fatal para la gnoseología) de que lo mira en el momento en que el reloj marca la hora exacta. Supongamos que el hombre posee buenas razones para pensar que el reloj funciona; entonces ha adquirido una creencia verdadera y justificada acerca del tiempo. “Sin embargo —dice Scheffler— parece erróneo sostener que el hombre *conoce* (digamos) que son las tres en punto. ¿Deberemos quizás fortalecer los requerimientos y exigir que también sea *verdadera* su suposición intermedia de que el reloj funciona, o diremos que el hombre conoce que son las tres en punto, pero negando, simplemente, la presuposición normal de que también conoce que el reloj funciona adecuadamente? ¿O es preferible alguna otra interpretación?” (p. 112).

Esperamos que el lector encuentre la mejor respuesta. Quizás pueda estimularlo el melancólico objetivo que Bertrand Russell confirió a la teoría del conocimiento: reemplazar una certidumbre desarticulada por una incertidumbre articulada (*Inquiry into Meaning and Truth*, p. 11).

THOMAS M. SIMPSON